ಇವತ್ತು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ನೀನೇನು ಪ್ರಶ್ನೆ ಕೇಳಿದೆ?

ಮಗುವಿನ ಕಲಿಕೆಯ ಕುರಿತ ಕೈಪಿಡಿ

ಮೂಲ

ಕಮಲ ವಿ. ಮುಕುಂದ

ಕನ್ನಡಕ್ಕೆ

ಪ್ರಕಾಶ್ ಕಾಮತ್

ನವೀನ್ ಹಳೇಮನೆ

ಚಿತ್ರಗಳು

ರಾಧಿಕಾ ನೀಲಕಂಠನ್

ಅಧ್ಯಾಯ 10

ಭಾವನೆಗಳು, ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಆರೋಗ್ಯ



ಪ್ರಪಂಚದಲ್ಲಿರುವ ಸಾವಿರಾರು ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಕಲಿಯಲೇಬೇಕಾದ ಒಂದು ಮುಖ್ಯ ಭಾಷೆಯೆಂದರೆ ಬಹುಶಃ, 'ಆಂಗಿಕ ಭಾಷೆ' (body language). ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕನಿಗೆ ನಿಸ್ತೇಜ ಮುಖಭಾವಗಳನ್ನು, ತುಂಟನೋಟಗಳನ್ನು, ಸಿಡುಕಿನಿಂದ ತುಟಿಯುಬ್ಬಿಸಿದಂಥವನ್ನು ಓದಲು ಗೊತ್ತಿರಬೇಕು. ಏಕೆಂದರೆ ಇವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಆಂತರಿಕ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆ. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅನುಭವಿಸುವ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಭಾವನೆಗಳೆಂದು ಕರೆಯುತ್ತಾರೆ. ಅವು ಪ್ರೇರಣೆ, ಅಸ್ಮಿತೆ, ಸಾಧನೆ, ದೈಹಿಕ ಮತ್ತು ಮಾನಸಿಕ ಆರೋಗ್ಯದಂಥವೇ ಮುಂತಾದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ವ್ಯಾಪಕ ರೀತಿಯ ಫಲಿತಾಂಶಗಳ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತವೆ. ನಮಗೆಲ್ಲರಿಗೂ ತಿಳಿದಿರುವಂತೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಬೇಸರ, ಗಾಬರಿ ಅಥವ ಕೋಪಗೊಂಡಿದ್ದರೆ, ಅವರಿಗೆ ಪಾಠವು ಅಷ್ಟಾಗಿ ಅರ್ಥವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಅದೇ, ಅವರು ಮನಸಿಟ್ಟು, ಆಸಕ್ತಿ ತೋರಿಸಿ, ನಿರ್ಭೀತಿಯಿಂದ ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದರೆ, ಅವರು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಕಲಿಯಬಲ್ಲರು. ಆದರೆ,

ಇದು ಕೇವಲ ಪ್ರಕಟ ಭಾಗವಾಗಿದ್ದು, ನಮ್ಮ ಅರಿವಿಗೆ ಬರದಿರುವುದು ಬೇಕಾದಷ್ಟಿದೆ. ಅಂದರೆ, ಶಾಲೆಯ ಕೆಲಸ ಮತ್ತು ಪ್ರಗತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಅವರಿಗೆ ಇನ್ನೂ ಬಹಳ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಭಾವನೆಗಳಿರುತ್ತವೆ.

ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಲಿಕೆಗೆ ಎಷ್ಟು ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯನ್ನು ನೀಡುತ್ತೇವೆಯೋ, ತಾತ್ವಿಕವಾಗಿ ಅಷ್ಟೇ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯನ್ನು ಅವರ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಸ್ಥಿತಿಗಳಿಗೂ ನೀಡಬೇಕು. ಆದರೂ, ಒಂದು ಪಕ್ಕಾ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ, ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪ್ರತಿ ಮಗುವಿನ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಆವಶ್ಯಕತೆಗಳತ್ತ ಗಮನಹರಿಸುವುದು ಕಷ್ಟಸಾಧ್ಯ. ಏಕೆಂದರೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಂಖ್ಯೆ ಬಹಳಷ್ಟು ಇದ್ದು, ಸಮಯ ತುಂಬಾ ಕಡಿಮೆ ಇರುತ್ತದೆ. ಬಹುಶಃ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಭಾವನೆಗಳಿಗೆ ಗಮನ ನೀಡಲು ಬೇಕಿರುವಷ್ಟು ಸಮಯ ಮತ್ತು ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ನಾವು ವ್ಯಯಿಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ, ಹೀಗಾಗಿ ಅವನ್ನು ನಾವು ಕಡೆಗಣಿಸಿಬಿಡುತ್ತೇವೆ. ನಾವು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಅವುಗಳ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯನ್ನು ಅಲ್ಲಗಳೆಯಲೂಬಹುದು. ಭಾವನೆಗಳು 'ಅಪ್ರಸ್ತುತ'ವೆಂಬಂತೆ ಅವನ್ನು ಪಕ್ಕಕ್ಕೆ ತಳ್ಳಿ ವಿದ್ಯಾಭ್ಯಾಸ ಮತ್ತು ಪರೀಕ್ಷಾ ಸಿದ್ಧತೆಯೆಂಬ ಮುಖ್ಯ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಅವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತಿದ್ದೇವೆಂದು ನಮಗೆ ನಾವೇ ಸಮಾಧಾನ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿರಬಹುದು. ಆದರೆ, ಇದೊಂದು ಗಂಭೀರ ತಪ್ಪಾಗಬಹುದು.

ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಭಾವನೆಗಳ ಅಸ್ತಿತ್ವ ಮತ್ತು ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ನಾವು ಗುರುತಿಸದೇ ಹೋದರೆ, ನಮ್ಮ ಅಮೂಲ್ಯ ಬೋಧನಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಹೆಚ್ಚಿನ ಭಾಗವನ್ನು ಪೋಲು ಮಾಡುವ ಅಪಾಯದಲ್ಲಿರುತ್ತೇವೆ. ಇನ್ನೂ ಮೂಲದಲ್ಲಿ, ಭಾವನೆಗಳು ಪ್ರೇರಣೆ ಮತ್ತು ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಜೊತೆ ಬಿಡಿಸಲಾರದಷ್ಟು ಪರಸ್ಪರ ಹೆಣೆದುಕೊಂಡಿವೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಈ ಮೂರೂ ವಿದ್ಯಮಾನಗಳು ಶಾಲಾ ಕಲಿಕೆಯ ತಳಹದಿಯಾಗಿವೆ. ನಾವು ನಮ್ಮ ವಿವರಣೆಗಳಲ್ಲಿ ಅವನ್ನು ಬೇರ್ಪಡಿಸಿದ್ದೇವೆ ಎಂದು ಕಂಡರೂ, ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಅವುಗಳನ್ನು ಬೇರ್ಪಡಿಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆಯಿಂದ ಹಿಂದೆ ಸರಿಯಲ್ಪಡಬಹುದು, ಕಲಿಕೆಗೆ ಪ್ರತಿರೋಧವನ್ನು ತೋರಬಹುದು ಅಥವ ಸುಮ್ಮನೆ ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿಯಾಗಬಹುದು. ನಂಬಿಕೆಗಳು ಅಥವ ಮನೋಭಾವಗಳು ಹಾಗು ಮೂಲ ಋಣಾತ್ಮಕ ಭಾವಗಳಾದ ಕೋಪ, ಅವಮಾನ ಹಾಗು ಅಪರಾಧಿ ಪ್ರಜ್ಞೆಗಳು ಒಗ್ಗೂಡಿ ಈ ರೀತಿಯ ವರ್ತನೆಗಳಿಗೆ ಕಾರಣವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ತರಗತಿಯ ಕಲಿಕಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಮತ್ತು ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳಲು, ಆ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಮೌಲ್ಯ ಅಥವ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಅವರಿಗಿರುವ ನಂಬಿಕೆಗಳು, ಹಾಗು ಬೇಸರ, ಆಸಕ್ತಿ, ಪ್ರೀತಿ ಮತ್ತು ಆನಂದದಂಥ ಭಾವನೆಗಳು ಒಗ್ಗೂಡಿ ಈ ರೀತಿಯ ವರ್ತನೆಗಳಿಗೆ ಕಾರಣವಾಗಿರುತ್ತವೆ.

ಇತ್ತೀಚಿನ ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ, ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳಾದ ಆಂಟಾನಿಯೋ ಡಮ್ಯಾಸಿಯೊ ಮತ್ತು ಮೇರಿ ಹೆಲೆನ್ ಇಮಾರ್ಡಿನೋ ಯಾಂಗ್ ಈ ಅಂಶವನ್ನು ತುಂಬಾ ಬಲವಾಗಿ ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಭಾವನೆಯನ್ನು ಅಂಗಡಿಯೊಂದರಲ್ಲಿ ಗಾಜಿನ ವಸ್ತುವನ್ನು ಬೀಳಿಸುವ ಅಂಬೆಗಾಲಿಕ್ಕುವ ಮಗು ಎಂದು ನೋಡುವ ಬದಲಿಗೆ, ವಸ್ತುವೊಂದನ್ನು ಇಡಬಹುದಾದ ಒಂದು ಕಪಾಟು ಎಂದು ಅದನ್ನು ನೋಡಬೇಕಾಗಿದೆ! ಶುದ್ಧ ವೈಚಾರಿಕ ಆಲೋಚನೆ ಅಥವ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಹಳಿತಪ್ಪಿದ ಭಾವದ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡುವಾಗ ನಾವು 'ಹೀಗೆ–ಹಾಗೆ (either–or)' ಎನ್ನುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಯೋಚಿಸತೊಡಗುತ್ತೇವೆ. ಆದರೆ ಯಾಂಗ್ ಮತ್ತು ಡ್ಯಾಮ್ಯಾಸಿಯೋ ಹೇಳುವಂತೆ, ತಾರ್ಕಿಕತೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಗಳು, ಗ್ರಹಿಕೆ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುವ ಒಂದು ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿರುತ್ತದೆ.

ನಾವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಭಾವನೆಗಳಿಗೆ ಗಮನ ನೀಡಬೇಕಾಗಿರುವ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡೂ, ಅದೇ ಸಮಯಕ್ಕೆ ಹಾಗೆ ಮಾಡಲು ನಮಗೆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಕೊರತೆಯಿದ್ದರೆ, ಅದಕ್ಕೆ ಏನಾದರೂ ಪರಿಹಾರವಿದೆಯೇ? ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಆರೋಗ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿವಹಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಇನ್ನೊಂದು ವಿಶಾಲ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವಿದೆ. ಅದೇನೆಂದರೆ, ಅನ್ಯಭಾವ ಮತ್ತು ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ವಾತಾವರಣಗಳಿಗೆ ಬದಲಾಗಿ, ಸ್ನೇಹಪೂರ್ಣ ಮತ್ತು ಸಮರ್ಥನೆ ನೀಡುವ ವಾತಾವರಣಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವುದು. ನಾನು ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಮೂಲಕ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕವಾಗಿ ಸಾಧನೆ ಮತ್ತು ತುಲನಾತ್ಮಕ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಕ್ಕೆ ನೀಡುವ ಒತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಅಪಾಯಕಾರಿ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಹುಟ್ಟುಹಾಕುತ್ತದೆ ಎಂಬುವುದನ್ನು ತಿಳಿಯಪಡಿಸಲು ಆಶಿಸುತ್ತೇನೆ. ನಾನು ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕವಾಗಿಯೇ 'ಅಪಾಯಕಾರಿ' ಎಂಬ ಕಠಿಣ ಪದವನ್ನು ಬಳಸಿದ್ದೇನೆ. ಕಲಿಕಾಪ್ರಕ್ರಿಯೆ, ಸಹವರ್ತಿಗಳ ಜೊತೆಗಿನ ಸಂಬಂಧ, ಪೋಷಕರು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಜೊತೆಗಿನ ಸಂಬಂಧ ಹಾಗು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಮಾನಸಿಕ ಆರೋಗ್ಯ ಮುಂತಾದವುಗಳನ್ನು ಕೆಲವು ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಸ್ಥಿತಿಗಳು ಹಾಳು ಮಾಡಬಲ್ಲವು. ನೀವು ನೋಡಲಿರುವಂತೆ, ಇದು ಕೆಲವು 'ಧನಾತ್ಮಕ' ಭಾವನೆಗಳಾದ 'ಹೆಮ್ಮೆ' ಮತ್ತು 'ಆಶಯ'ಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆಯೂ ಸತ್ಯ. ಪ್ರಗತಿಯ ಮೇಲೆ ನೀಡಿದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಾಧಾನ್ಯತೆಯ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಹಾನಿಕಾರಕ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು 'ನಿಭಾಯಿಸಲು' ನಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುವುದರ ಹೊರತಾಗಿ ನಾವು ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಹಾಯವನ್ನೇನೂ ಮಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಆದರೆ, ನಿಭಾಯಿಸುವುದು ಒಂದು ಅತೃಪ್ತಿಕರ ಪರಿಹಾರ! ಅದಕ್ಕೆ ಬದಲಾಗಿ, ಬೆಂಬಲಾತ್ಮಕ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪರಿಸರವೊಂದು, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಭಾವನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚು ಸಮಗ್ರವಾಗಿ ನಿರ್ವಹಿಸಬಹುದು. ವಿಶಾಲಾರ್ಥದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವ ನಿಜವಾದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಹಾಗು ಕೌಟುಂಬಿಕ ಮೌಲ್ಯಗಳೆಲ್ಲ, ಇಂದು ಇರುವುದಕ್ಕಿಂತ ತೀರಾ ಭಿನ್ನವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ನಾವೆಲ್ಲರೂ ಆ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಬೇಕಾಗಿರುವಾಗ, ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರೂ ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಪಂಚಕ್ಕೆ ಸಣ್ಣಸಣ್ಣ ರೀತಿಗಳಲ್ಲೇ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವಂತಾದರೂ, ಅದರ ಪ್ರಯೋಜನಗಳು ಅಗಾಧವಾಗಿರುತ್ತವೆ.

ಮುಂದಿನ ಭಾಗವು, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಭಾವನೆಗಳಿಗೆ ನಮ್ಮನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸಿ, ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಆನಂದ ಮತ್ತು ಆತಂಕಗಳೆರಡನ್ನೂ ಸ್ವಲ್ಪ ಆಳವಾಗಿ ಪರಿಶೋಧಿಸುತ್ತದೆ.

ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಭಾವನೆಗಳು

ನೀವು ಯೋಚಿಸುವ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅನುಭವಿಸುವ ಸಾಮಾನ್ಯವಾದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಬರೆದು ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡುವ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ನೀವು ಇಷ್ಟಪಟ್ಟಿರಬಹುದು. ನಿಮ್ಮ ಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ಬಾಕ್ಸ್ 1ರಲ್ಲಿ ನೀಡಿದ ಪಟ್ಟಿಯೊಂದಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿ ನೋಡಿರಿ. ಈ ಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ, ರೆಯಿನ್‌ಹಾರ್ಡ್ ಪೆಕ್ರುನ್ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು, ಜರ್ಮನಿಯ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಂದ ಸಂಗ್ರಹಿಸಲಾದ ಗುಣಾತ್ಮಕ ದತ್ತಾಂಶದಿಂದ ಸಂಪಾದಿಸಲಾಗಿದೆ.[21] ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು

21 ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಇದೊಂದು ಸಂಶೋಧನೆಯ ಹೊಸ ಕ್ಷೇತ್ರವನ್ನು ಒಳಹೊಕ್ಕಾಗ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬಹುದಾದ ಒಂದು ಉತ್ತಮ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ. ಏಕೆಂದರೆ, ಗುಣಾತ್ಮಕ, ವಿವರಣಾತ್ಮಕ ಮುಕ್ತಾಂತದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು, ಎಲ್ಲ ಸಂಕೀರ್ಣತೆಗಳು ಮತ್ತು ಇಲ್ಲಿ ಒಳಗೊಂಡಿರುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿರುವ ವ್ಯತ್ಯಯಗಳನ್ನು ಹೊರಗೆಡಹುತ್ತವೆ.

ಬಾಕ್ಸ್ 1
ಚಟುವಟಿಕೆ ಸಂಬಂಧಿತ ಭಾವನೆಗಳು

ಚಟುವಟಿಕೆ ಸಂಬಂಧಿತ ಭಾವನೆಗಳು	
ಆನಂದ (ಸಡಗರ ಮತ್ತು ವಿಶ್ರಾಂತಿ ಸ್ಥಿತಿಗಳೆರಡರಲ್ಲೂ)	ಚಟುವಟಿಕೆಗೆ ಮೌಲ್ಯ ನೀಡಿದಾಗ ಹಾಗು ಕಲಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಹಿಡಿತವಿದ್ದಾಗ
ಹತಾಶೆ	ಚಟುವಟಿಕೆಗೆ ಮೌಲ್ಯ ನೀಡಿ, ಕಡಿಮೆ ನಿಯಂತ್ರಣವಿದ್ದಾಗ
ಬೇಸರ (ಆಸಕ್ತಿ ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳು)	ಚಟುವಟಿಕೆಗೆ ಮೌಲ್ಯ ನೀಡದಾಗ
ಫಲಿತಾಂಶ ಸಂಬಂಧಿತ ಭಾವನೆಗಳು – ಭವಿಷ್ಯ ಭಾವನೆಗಳು	
ನಿರೀಕ್ಷಿತ ಆನಂದ	ಯಶಸ್ಸನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುವಾಗ
ನಿರಾಶೆ	ಸೋಲನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುವಾಗ
ಆಶಯ	ಫಲಿತಾಂಶದ ಖಚಿತತೆ ಇಲ್ಲದೆಯೂ ಯಶಸ್ಸಿನ ಮೇಲೆ ಮನಸ್ಸಿಟ್ಟಾಗ
ಆತಂಕ	ಫಲಿತಾಂಶದ ಖಚಿತತೆ ಇಲ್ಲದೆಯೂ, ಸೋಲಿನ ಮೇಲೆ ಮನಸ್ಸಿಟ್ಟಾಗ
ಹಿನ್ನೋಟದ ಭಾವನೆಗಳು	
ಆನಂದ	ಯಶಸ್ಸನ್ನು ಸಾಧಿಸಿದಾಗ
ದುಃಖ	ಯಶಸ್ಸನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದಾಗ
ನಿರಾಸೆ	ಯಶಸ್ಸನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಿದ್ದು, ಅದು ಆಗದಿದ್ದಾಗ
ಬಿಡುಗಡೆ	ಸೋಲನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಿದ್ದು, ಅದು ಸಂಭವಿಸದಿದ್ದಾಗ
ಸಾಮಾಜಿಕ ಭಾವನೆಗಳು	
ಹೆಮ್ಮೆ	ಯಶಸ್ಸು ತನ್ನಿಂದಲೇ ಆಗಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ ಎಂದು ನೋಡಿದಾಗ
ಅವಮಾನ	ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಯತ್ನಪಟ್ಟೂ, ಸೋಲುಂಟಾದಾಗ
ಕೃತಜ್ಞತೆ	ಯಶಸ್ಸು ಶಿಕ್ಷಕರೇ ಮೊದಲಾದವರ ಸಹಾಯದಿಂದಾದದ್ದು ಎಂದು ನೋಡಿದಾಗ
ಕೋಪ	ಸೋಲು ಬೇರೆಯವರ ಕಾರಣದಿಂದ ಆದದ್ದು ಎಂದು ನೋಡಿದಾಗ

ತರಗತಿಯ ಸಮಯದಲ್ಲಿ, ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಓದಿಕೊಳ್ಳುವಾಗ ಹಾಗು ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಆಸುಪಾಸಿನಲ್ಲಿನ ಅವರ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸಲು ಕೇಳಿಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು. ಈ ಶಾಬ್ದಿಕ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿ, ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು, ಬಾಕ್ಸ್ 1ರಲ್ಲಿ ತೋರಿಸಿರುವಂತೆ ವಿವರಣೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ವರ್ಗೀಕರಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು. 'ಆತಂಕ'ವೆಂಬುದು ತುಂಬಾ ಸಾಮಾನ್ಯ ಭಾವವಾಗಿತ್ತು. ವರದಿಯಾದ ಒಟ್ಟು ಭಾವಗಳಲ್ಲಿ ಇದು ಶೇ. 15ರಿಂದ ಶೇ. 25 ಆಗಿತ್ತು. ಆದರೂ ಈ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು 'ಧನಾತ್ಮಕ' ಮತ್ತು 'ಋಣಾತ್ಮಕ' ಎಂಬ ಎದ್ದುಕಾಣುವ ಅರ್ಥಗಳಲ್ಲಿ ಹಣೆಪಟ್ಟಿ ಮಾಡಿದಾಗ, ಧನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಋಣಾತ್ಮಕ ಭಾವನೆಗಳ ಒಟ್ಟಾರೆ ಆವರ್ತನೆಯು ಸಮವಾಗಿದ್ದವು.

ಮೇಲಿನ ಪಟ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಕಾಣುವ ಒಂದು ಆಸಕ್ತಿಕರ ಅಂಶವೆಂದರೆ, ಇಲ್ಲಿ ಯಶಸ್ಸು ಅಥವ ಸೋಲುಗಳನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತಿದ್ದಾಗ ಉಂಟಾಗಿರುವ, ಅಥವ ಅವುಗಳ ಪರಿಣಾಮದಿಂದಾಗಿ ಉಂಟಾಗಿರುವ ಸಾಧನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಭಾವನೆಗಳೇ ತೀರಾ ಹೆಚ್ಚಾಗಿವೆ. ಇದು ಶಾಲೆಯು ಕಲಿಕೆಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಸಾಧನೆಯ ಸ್ಥಳವಾಗಿರುವುದಕ್ಕೆ ಒಂದು ಜ್ವಲಂತ ಸಾಕ್ಷಿಯಾಗಿದೆ. ಆದರೆ ಪಟ್ಟಿಯಲ್ಲಿರುವ ಕೆಲವು ಚಟುವಟಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿತ ಭಾವನೆಗಳಾದ ಆನಂದ, ಹತಾಶೆ ಮತ್ತು ಬೇಸರಗಳು (ಅಸಕ್ತಿ ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಭಾವ) ಅತ್ಯಂತ ಪ್ರಮುಖವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಅವು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿನ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವಿಕೆ ಮತ್ತು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಗಳ ಜೊತೆ ತಳುಕು ಹಾಕಿಕೊಂಡಿವೆ. ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳು ಸರಿಯಾಗಿದ್ದಾಗ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು 'ಸರಾಗ'ದ ಭಾವವನ್ನು ಅನುಭವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅದು ಅದರದೇ ಆದ ಕಾರಣಕ್ಕಾಗಿಯೇ ಮಾಡಿದ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿರುವ ಮತ್ತು ಸೂಕ್ತ ಮಟ್ಟದಲ್ಲೇ ಇರುವ ಸವಾಲಿನ ಭಾವಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆ. ಡೆಬ್ರ ಮೇಯಿರ್ ಮತ್ತು ಜೂಲಿಯನ್ ಟರ್ನರ್ ಅವರು, ಕಲಿಕೆಯ ಅನುಭವಗಳ ಗುಣಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಯಾವುದು ಪರಿಣಾಮ ಉಂಟು ಮಾಡುತ್ತದೆ ಅಥವ ಈ 'ಸರಾಗ' ಭಾವಕ್ಕೆ ಯಾವ ಅಂಶ ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಆಸಕ್ತಿ ಹೊಂದಿರುವ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು. ಈ ಅವ್ಯಕ್ತ ಸ್ಥಿತಿಯ ಸರಳ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ಅವರ ಸಂಶೋಧನಾ ಲೇಖನವೊಂದರಲ್ಲಿ ಚಿಕ್ಕ ಹುಡುಗಿಯೊಬ್ಬಳು, ಖುಷಿಯಿಂದ ಅನುಭವಿಸಿದ ಒಂದು ಚಟವಟಿಕೆಯನ್ನು ತನ್ನದೇ ಮಾತಿನಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸುವುದನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಅವಳು ಸಾಕಷ್ಟು ಯೋಚಿಸುತ್ತಾ, '. . . . ನಾನು ನಿಜಕ್ಕೂ ಅದನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದೇನೆ ಹಾಗು ಅದರಿಂದ ಏನೋ ಪಡೆಯುತ್ತಿದ್ದೇನೆ . . . . ನಿಜಕ್ಕೂ ಅದರೊಳಕ್ಕೇ ಹೋಗಿದ್ದೇನೆ' ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತಾಳೆ.



ಸಹಜವಾಗಿಯೇ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಭಾವನೆಗಳಿಗೂ ಕಲಿಕೆಯ ಅನುಭವದ ಗುಣಮಟ್ಟಕ್ಕೂ ಬಲವಾದ ಸಂಬಂಧವಿದೆ. ಆದರೂ ಮೇಯಿರ್ ಮತ್ತು ಟರ್ನರ್ ಹಲವಾರು ವರ್ಷಗಳ ಹಿಂದೆ ಕಲಿಕೆಯ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವಾಗ,

ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿರಲಿಲ್ಲ. ಅವರು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಮನೋಭಾವಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿದ್ದರು. ಅವುಗಳೆಂದರೆ ಗುರಿಗಳು, ಅಪಾಯವನ್ನು ಎದುರಿಸುವ ವರ್ತನೆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಬಗೆಗಿನ ಗ್ರಹಿಕೆಗಳು, ಇತ್ಯಾದಿ. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಇಂಥ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಬಹು ಆಯ್ಕೆಯ ಉತ್ತರಗಳು ಅಥವ ಸ್ಥಾನಪ್ರಮಾಣಗಳನ್ನು (rating scales) ಹೊಂದಿರುವ ಪೂರ್ವನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯ (closed ended) ಪ್ರಶ್ನಾವಳಿಯೊಂದಿಗೆ ಕೈಗೊಳ್ಳಬೇಕು. ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳಿಗೆ, ಅಂಥ ವಿಧಾನಗಳು ಕೇಂದ್ರೀಕೃತ ಮತ್ತು ಸುಲಭ ವಿಶ್ಲೇಷಿತ ದತ್ತಾಂಶವನ್ನು ಪಡೆಯಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತವೆ. ಆದರೆ ಅವೆಲ್ಲ, ಅವರು ಈಗಾಗಲೇ ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತಿದ್ದುದರ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯಲ್ಲಿಯೇ ಇರುತ್ತವೆ. ಅದೃಷ್ಟವಶಾತ್ ಮೇಯಿರ್ ಮತ್ತು ಟರ್ನರ್ ಬೇರೆಯೇ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಅವರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಮುಕ್ತಾಂತ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನೂ ಕೇಳಿ ಅವಕ್ಕೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಮಾತುಗಳಲ್ಲೇ ಉತ್ತರಿಸಬಹುದಾಗಿತ್ತು (ಅವರ ದತ್ತಾಂಶದಲ್ಲಿ ಬಹುಪಾಲು ಗುಣಾತ್ಮಕವಾಗಿಯೂ ವಿವರಣಾತ್ಮಕವಾಗಿಯೂ ಇತ್ತು). ಹೀಗಾಗಿ, ನಿಷ್ಪಕ್ಷಪಾತದ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಮನೋಭಾವಗಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಯ ವಿಭಿನ್ನ ಅಂಶಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅವರು ಹೇಗೆ ಭಾವಿಸಿದರು ಎಂಬುದರ ವರದಿಯಿಂದ ದತ್ತಾಂಶವೆಲ್ಲ ತುಂಬಿಹೋಗಿತ್ತು ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಕಲಿಕಾ ಅನುಭವದ ಗುಣಮಟ್ಟವು ವ್ಯಕ್ತಿಗಳೊಳಗಿರುವ ಭಯ, ಹೆಮ್ಮೆ, ಕೋಪ, ಆಶ್ಚರ್ಯ, ಪ್ರೀತಿ, ಉಲ್ಲಾಸ ಮತ್ತು ವಿನೋದಗಳಿಂದ ನಿರ್ಧರಿತವಾಗುವಂತೆ ತೋರಿತು. ಈ 'ಸರಾಗ'ದ ಅನುಭವಗಳು ಈ ಕೆಲವು ಭಾವಗಳ ಇರುವಿಕೆ ಮತ್ತು ಇನ್ನು ಕೆಲವು ಭಾವಗಳ ಇಲ್ಲದಿರುವಿಕೆಯ ಜೊತೆಗೆ ನಿಕಟವಾಗಿ ತಳುಕು ಹಾಕಿಕೊಂಡಿದ್ದವು.

ಕಲಿಕೆಯು ಸಾಕಷ್ಟು ಖುಷಿಯಿಂದ ಸಾಗಬೇಕೆಂದರೆ, ಆವಶ್ಯವಾಗಿ ಒಂದು ಮಗುವಿನ ಕೌಶಲ್ಯದ ಮಟ್ಟ ಮತ್ತು ಚಟುವಟಿಕೆಯೊಂದರ ಸವಾಲಿನ ಮಟ್ಟದ ನಡುವೆ ಒಂದು ಸಮತೋಲನ ಇರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಅಂದರೆ ಎಲ್ಲ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮಟ್ಟಗಳಲ್ಲಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಆನಂದಿಸಬಲ್ಲರು ಎಂದಾಯಿತು. ನಿಮಗೆ ಇದೊಂದು ಕ್ಷುಲ್ಲಕ ಸತ್ಯವೆಂದು ಅನಿಸಬಹುದು. ಆದರೆ, ಇದು ತುಂಬಾ ಮುಖ್ಯವಾದದ್ದು. ಹಲವಾರು ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ನಿಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಯಾವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ನಿಜವಾಗಿ ಆನಂದಿಸಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ನೀವು ಅಂದುಕೊಂಡಿದ್ದೀರಿ ಅವರ ಬಗ್ಗೆ ಯೋಚಿಸಿ. ಹೆಚ್ಚಿನಂಶ ಅವರೆಲ್ಲ ಸುಮಾರಾಗಿ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿದವರೇ ಆಗಿರುತ್ತಾರೆ. ನಾವು ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮತ್ತು ಸವಾಲಿನ ನಡುವಿನ ಈ 'ಸೂಕ್ತ ಹೊಂದಾಣಿಕೆ'ಯನ್ನು ಕೊಡುವ ಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ದಾರಿಗಳನ್ನು ಕಂಡುಹಿಡಿಯಬೇಕಾಗಿದೆ. ಎಂಟನೇ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ, ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ತರಗತಿಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾಗಿ ಸವಾಲಿನದ್ದಾಗಿಸಬಹುದು ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಸಲಹೆಗಳ ಒಂದು ಸರಣಿಯನ್ನೇ ಸೇರಿಸಿದ್ದೇನೆ. ಅವೆಲ್ಲವೂ, ಹೆಚ್ಚು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ನಿಮ್ಮ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ 'ಸರಾಗ ಭಾವ'ವನ್ನು ಅನುಭವಿಸುವಂತೆ ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತವೆ.

'ಖುಷಿ' ಪಡುವಂಥ ಯಾವುದೇ ವಿಚಾರದಿಂದ ಕಲಿಕೆಗೆ ಎಂಥ ಭಾರೀ ಪ್ರಯೋಜನವಾಗಬಹುದೆಂದು ನೀವು ಆಶ್ಚರ್ಯ ಪಡಬಹುದು. ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಒಂದು ಪಾಠವನ್ನು ಕಲಿಯುವಾಗ ಹೆಚ್ಚು ಆನಂದಿಸಿ, ಕಲಿಕಾ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಖುಷಿ ಅನುಭವಿಸಿದರೆ, ಆತನ ಕಲಿಕೆಯು ಉತ್ತಮವಾಗಿರುತ್ತದೆನ್ನುವುದಕ್ಕೆ ಏನಾದರೂ ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ

ಪುರಾವೆಯಿದೆಯೇ? ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಯ ಆನಂದವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನದಲ್ಲಿರುವ ಈ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಇದೊಂದು ಮುಖ್ಯ ಪ್ರಶ್ನೆಯಾಗಿದೆ. ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿನಿಯು ಹನ್ನೆರಡು ವರ್ಷಗಳ ಕಾಲ ತುಂಬಾ ಸಂತಸದಿಂದ ಕಲಿತಿರಬಹುದು. ಆದರೆ ಅಂತಿಮ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಲ್ಲಿ ಆಕೆ, ಹನ್ನೆರಡು ವರ್ಷಗಳ ಕಾಲ ಬೇಸರದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಕಲಿತಿರುವ ಬೇರೊಬ್ಬರಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಅಥವ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಕಲಿತಿರುವಳೇ ಎಂಬುದು ಯಾರೊಬ್ಬರಿಗೂ ಗೊತ್ತಿರುವುದಿಲ್ಲ. ನಿಜವಾಗಿಯೂ, ಬೇಸರದ ಜಾಗದಲ್ಲಿ ಸಂತಸವನ್ನು ತುಂಬುವುದರಿಂದ ನಾವು ಕಲಿಕೆಯನ್ನೇ ಬಲಿಕೊಡುತ್ತಿದ್ದೇವೆಂದೂ ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕರು ವಾದಿಸಬಹುದು. ಆದರೂ, ಈ ಎರಡನೇ ವಾದವನ್ನು ಸುಲಭವಾಗಿ ಪರಿಹರಿಸಬಹುದು. ನಾವು, ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಸಂತೋಷವಾಗಿರಬೇಕೆಂದು ಭಾವಿಸುವುದು ಏಕೆಂದರೆ **ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಸುಸ್ಥಿತಿಯು ಸ್ವತಃ ಒಂದು ಗುರಿಯಾಗಿದೆ** ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಬಿಟ್ಟರೆ, ಸಂತೋಷವು ಅಂತಿಮ ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಅಂಕಗಳಿಸುವತ್ತ ಕೊಂಡೊಯುತ್ತದೆ ಎಂದಲ್ಲ. ಆದರೂ, ಅದೇ ಸಮಯಕ್ಕೆ, ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಆನಂದವು ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯಿಂದಲೇ ಉಂಟಾಗಬೇಕೇ ಹೊರತು, ಕೇವಲ ಮನರಂಜನೆ ಅಥವ ಏನನ್ನೂ ನಿರೀಕ್ಷಿಸದ ಪಾಠ ಅಥವ ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದಲ್ಲ.

ಮೇಲಿನ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ ಗಮನಿಸಿದರೆ, ಕಲಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಖುಷಿಯ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ನೇರವಾಗಿ ಸೂಕ್ತವಾಗಿರುವ ಸಂಶೋಧನೆಗಳಿಲ್ಲ. ಆದರೆ, ಅದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಬಹಳಷ್ಟು ಪುರಾವೆಗಳಿವೆ. ಅವುಗಳೆಲ್ಲವನ್ನೂ, ಸಂತೋಷದ ಸ್ಥಿತಿಯು ಸೃಜನಶೀಲ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವ ಒಂದು ಸುಂದರ ವಾಕ್ಯದಲ್ಲಿ ಸಾರಗೊಳಿಸಬಹುದು. ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಥವ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿ ವಯಸ್ಕರೊಂದಿಗೆ ಅಥವ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಪ್ರಕಾರಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ಅಧ್ಯಯನಗಳನ್ನು ಪ್ರಯೋಗಾಲಯ ಆಧಾರಿತವಾಗಿಯೂ, ಮತ್ತೆ ಕೆಲವನ್ನು ಕ್ಷೇತ್ರಾಧಾರಿತವಾಗಿಯೂ ನಡೆಸಲಾಯಿತು. ಸುಮಾರಾಗಿಯಾದರೂ ಧನಾತ್ಮಕ ಸ್ಥಿತಿಯ ಮನಸ್ಸಿದ್ದರೆ, ಅದು ಮನಸ್ಸಿನ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ವಿವರಣೆ ಮತ್ತು ನಮ್ಯತೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವ ಮೂಲಕ ಸಾಮಾನ್ಯ ಮತ್ತು ವಿಶೇಷವಾಗಿರುವ ಹೆಚ್ಚಿನ ಆಲೋಚನೆಗಳಿಗೆ ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ ಎಂದು ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ ತಿಳಿಯಲಾಯಿತು. ಈ ನಮ್ಯತೆಯು ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಸಮಸ್ಯಾ ಪರಿಹಾರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು, ಅದರಲ್ಲೂ ಸೃಜನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ವಿಶೇಷವಾಗಿರುವ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಅಪೇಕ್ಷಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ದಾರಿ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಅಲಿಸ್ ಐಸನ್ ಮತ್ತು ಬಾರ್ಬರ ಫ್ರೆಡೆರಿಕ್‌ಸನ್ ಎಂಬ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು, **ಧನಾತ್ಮಕ ಪ್ರೇರಕಭಾವ** ಎಂಬ ವಿಷಯದ ಮೇಲೆ ತೀವ್ರ ಅಧ್ಯಯನ ನಡೆಸಿದ್ದಾರೆ. ಅವರಿಬ್ಬರೂ ಸಂತೋಷ, ಕೃತಜ್ಞತೆ, ಆನಂದ, ಆಸಕ್ತಿ, ಕುತೂಹಲ, ಮುಂತಾದವುಗಳ ಪ್ರಯೋಜನಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಐಸೆನ್‌ರ ಅಧ್ಯಯನವು ತಕ್ಷಣದ ಪ್ರಯೋಜನಗಳಾದ ಸಮಸ್ಯಾ ಪರಿಹಾರ ಅಥವ ಹೆಚ್ಚು ಸಮಾಜಪರ ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ. ಫ್ರೆಡೆರಿಕ್‌ಸನ್ ಅವರ ಅಧ್ಯಯನವು, ಅಲ್ಪಾವಧಿಯದ್ದಾಗಿರುವ **ಧನಾತ್ಮಕ ಪ್ರೇರಕಭಾವ**ದ ದೀರ್ಘಾವಧಿ ಪ್ರಯೋಜನಗಳ ಕುರಿತದ್ದಾಗಿದೆ. ಅವರದ್ದೇ ಮಾತುಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ, 'ಧನಾತ್ಮಕ ಭಾವನೆಗಳು ಜನರಿಗೆ ವರ್ತಮಾನದಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ಒಳ್ಳೆಯದನ್ನು ಭಾವಿಸುವಂತೆ ಮಾಡುವುದಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ, ವಿಶಾಲ ದೃಷ್ಟಿಯ ಯೋಚನೆಯ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುವುದರ ಮೂಲಕ, ಅವು ಜನರು ಭವಿಷ್ಯದಲ್ಲಿ ಒಳ್ಳೆಯದನ್ನು ಭಾವಿಸುವಂತೆ ಮಾಡುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತವೆ.' ಇದನ್ನು ಅವರು ಖಿನ್ನಮನಃಸ್ಥಿತಿಯ ಹದಗೆಟ್ಟ ಸ್ಥಿತಿ (downward spiral) ಜೊತೆಗೆ ಬೇಧಹೋಲಿಕೆ ನೀಡುತ್ತಾ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಅದು ಸಂಕುಚಿತ

ವಿಚಾರ ಮತ್ತು ವರ್ತನೆಗಳಿಗೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತಾ ವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು ಮತ್ತಷ್ಟು ಖಿನ್ನನನ್ನಾಗಿಸುತ್ತದೆ. ಫ್ರೆಡೆರಿಕ್‌ಸನ್ ಅವರ ವಿಶಾಲೀಕರಿಸುವ ಮತ್ತು ನಿರ್ಮಿಸುವ (broaden and build) ಸಿದ್ಧಾಂತವು, ನಾವು ಒಳ್ಳೆಯ ಮನಃಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿರುವಾಗ, ನಮಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಯೋಚನಾ ವಿಚಾರಗಳಿರುತ್ತವೆ, ನಾವು ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಶೋಧನಾತ್ಮಕರೂ ಹಾಗು ಹೆಚ್ಚು ಸಂಘಶೀಲರೂ ಆಗುತ್ತೇವೆಂದು ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ವೈಶಾಲತೆಯು ಭವಿಷ್ಯದಲ್ಲೂ ಸಹಾಯವಾಗುವಂಥ ಶಾಶ್ವತವಾದ ಸಂಪನ್ಮೂಲನಗಳನ್ನು (ವೈಚಾರಿಕ, ಭೌತಿಕ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಮಾನಸಿಕ) ನಿರ್ಮಿಸುತ್ತದೆ.[22]

ಇದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಒಂದು ಪ್ರಶ್ನೆಯೆಂದರೆ, ಆನಂದವು ಒಂದು ಪಾಠವನ್ನು ಉತ್ತಮ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಮಾಡಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆಯೇ ಎಂಬುದು. ಇದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪುರಾವೆಯು ಅಷ್ಟೊಂದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿಲ್ಲ. ಆದರೂ, ಭಾವನೆ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯ ನಡುವೆ ಒಳ್ಳೆಯ ದಾಖಲಿತ ಸಂಬಂಧವಿದೆ. ಆದರೆ, ಅಂಥ ಸಂಶೋಧನೆಗಳೆಲ್ಲ ಬಹುತೇಕ ಋಣಾತ್ಮಕ ಭಾವನೆಗಳಿಗೆ ಹಾಗು ಘಟನಾತ್ಮಕ (ವೈಯಕ್ತಿಕ, ಆತ್ಮಕಥನದ) ನೆನಪುಗಳಿಗೇ ಪ್ರಾಧಾನ್ಯತೆ ನೀಡುತ್ತವೆ. ನಮ್ಮದೇ ಅನುಭವದಿಂದ ನಮಗೆಲ್ಲ ತಿಳಿದಿರುವಂತೆ, 'ಹೆಚ್ಚು ಭಾವನಾತ್ಮಕವಾದ ಘಟನೆಗಳು ಬಹಳ ದಿನಗಳವರೆಗೆ ನೆನಪಿನಲ್ಲುಳಿಯುತ್ತವೆ ಹಾಗು ಇವು ಇತರ ಘಟನೆಗಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಸುವ್ಯಕ್ತವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಬಹುಪಾಲು ಕಾರಣ ಹಿಪ್ಪೋಕ್ಯಾಂಪಸ್ ಮತ್ತು ಅದರ ನಿಕಟವರ್ತಿಯಾದ ಅಮಿಗ್ಡಾಲದಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಕ್ರಿಯೆ. ಇವೆರಡೂ ಜೊತೆಯಾಗಿ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಚೋದನೆಗೆ ನೀಡುವ ಗಮನದ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತವೆ. ಮಿದುಳಿನ ಈ ಎರಡೂ ಭಾಗಗಳೂ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯ ಕ್ರೋಢೀಕರಣದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಮೇಲೆ, ಅಂದರೆ ಹೋಲಿಕೆಯ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ನಾಜೂಕಾಗಿರುವ ಆರಂಭದ ನೆನಪುಗಳನ್ನು ನಿಯೋಕಾರ್ಟೆಕ್ಸ್‌ನೊಳಕ್ಕೆ 'ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೊಳಿಸುವುದರ' ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತವೆ (ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಒಂದನೇ ಮತ್ತು ಮೂರನೇ ಅಧ್ಯಾಯಗಳಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಲಾಗಿದೆ). ಆದರೆ ನಾನು ಹೇಳಿದಂತೆ ಈ ಸಂಶೋಧನಾ ನಿರ್ಣಯಗಳು, ಭಯ, ಜಿಗುಪ್ಸೆ ಅಥವ ಆತಂಕವನ್ನು ಹುಟ್ಟಿಸುವ ಪ್ರಚೋದನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂಥವು.

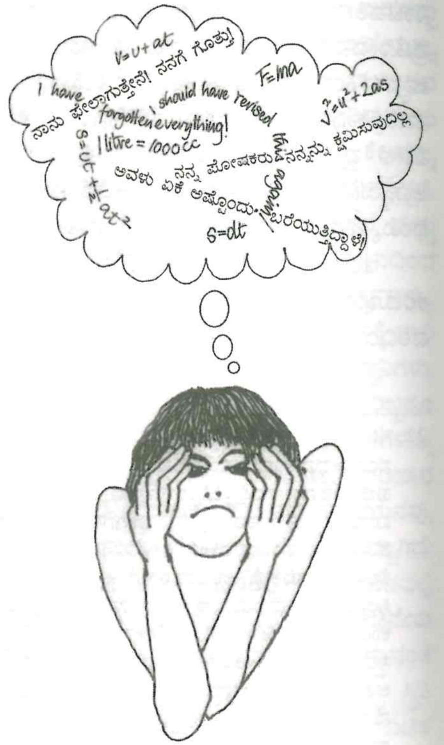
ಇದು ನಮ್ಮನ್ನು ಕಲಿಕೆಯ ಮೇಲಿನ ಋಣಾತ್ಮಕ ಭಾವನೆಗಳ ಪರಿಣಾಮಗಳತ್ತ ಕರೆದೊಯ್ಯುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿ ನಾವು ಪ್ರಪಂಚದಾದ್ಯಂತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ವರದಿಯಾಗಿರುವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಆತಂಕದತ್ತ ನೋಡಬಹುದು. ಪರೀಕ್ಷಾ ಆತಂಕದ ಮೇಲಿನ ದಶಕಕ್ಕೂ

---

22 ಸಂತೋಷದ ಮನಃಸ್ಥಿತಿಯ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಇನ್ನೂ ಉತ್ತಮ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಮಿದುಳು ಆಧಾರಿತ ಸಂಶೋಧನೆಗಳಿವೆ. ಮಿದುಳಿನ ಭಾಗಗಳು ಡೊಪಮೈನ್ (Dopamine) ಎಂಬ ರಾಸಾಯನಿಕವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಹೊರಸೂಸುವ ಮೂಲಕ ಹಿತಕರವಾದ ಧನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಭಾವಗಳಿಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತವೆ. ಮಿದುಳಿನ ಹಲವಾರು ಇತರ ಭಾಗಗಳ ಮೇಲೆ ಕಾರ್ಯೋನ್ಮುಖವಾಗಿ ನಮಗಿರುವ ಅಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ಹೊಸ ಹಾಗು ಉಪಯುಕ್ತ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಒಂದಕ್ಕೊಂದು ಸೇರಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುವಲ್ಲಿ ಡೊಪಮೈನ್ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಅಂಥ ಒಂದು ಕ್ಷೇತ್ರವೆಂದರೆ ಮೊದಲನೇ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಿದ ಸಿಂಗ್ಯುಲೇಟ್ ಹೊರಪದರ. ಮಿದುಳಿನ ಈ ಸಣ್ಣ ಭಾಗವು 'ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆಯ ಗಮನ ಸೆಳೆಯುವಿಕೆ'ಗೆ ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದೆ. ಹಾಗು ಡೋಪಮೈನ್‌ನ ಹೆಚ್ಚಿದ ಮಟ್ಟಗಳು ಇಲ್ಲಿ ಬಹುಶಃ ಕಾರಣವಾಗಿರುತ್ತವೆ, ಸ್ಪರ್ಧೆಗಿಳಿಯುವ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳಿಂದ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಅಥವ ಅವುಗಳ ನಡುವೆ ಅತ್ತಿಂದಿತ್ತ ಹೊಯ್ದಾಡಲು ಸಹಾಯಮಾಡಬಹುದು. ಮುಮ್ಮೆದುಳು, ಹಿಪ್ಪೋಕ್ಯಾಂಪಸ್ ಮತ್ತು ಅಮಿಗ್ಡಾಲಗಳ ಮೇಲೆಯೂ ಡೋಪಮೈನ್ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಅವೆಲ್ಲವೂ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯ ಹಲವಾರು ಕಾರ್ಯಗಳಿಗೆ ಕಾರಣವಾಗಿರುವಂಥವು.

ಹೆಚ್ಚಿನ ಕಾಲಾವಧಿಯ ಸಂಶೋಧನೆಯು, ಈ ಭಾವನೆಗಳು, ಪರೀಕ್ಷಾ ಪ್ರಗತಿ ಮತ್ತು ಒಟ್ಟಾರೆ ಸ್ವಾಸ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ಅದೆಷ್ಟು ಮಾರಕವೆಂಬುವುದನ್ನು ಸುಸಂಗತವಾಗಿ ತೋರಿಸುತ್ತಲೇ ಬಂದಿದೆ. ಪರೀಕ್ಷಾ ಆತಂಕವು ಕಾರ್ಯನಿರತ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯ ಅಮೂಲ್ಯ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಕಡಿಮೆಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ. ಇದರಿಂದಾಗಿ ಅಂಥ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಆವಶ್ಯಕವಿರುವ ಸಂಕೀರ್ಣ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ತೊಂದರೆಗೊಳಗಾಗುತ್ತವೆ. ಮುಖ್ಯವಾದ ಸಮಸ್ಯೆಯೆಂದರೆ, ಚಟುವಟಿಕೆಗೆ ಅಪ್ರಸ್ತುತ ಮತ್ತು ಅನುತ್ಪಾದಕವಾದ ಆಲೋಚನೆಗಳು ಮನಸ್ಸಿನ ಮೇಲೆ ಸವಾರಿ ಮಾಡುತ್ತವೆ. ಈ ಆಲೋಚನೆಗಳು ಪರಿಮಿತ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯಿರುವಂಥವು, ಆದರೆ, ಒಂದು ಪ್ರಶ್ನೆಪತ್ರಿಕೆಯನ್ನು ಉತ್ತರಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಹಳಿ ತಪ್ಪಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿದೆ. ಪರೀಕ್ಷಾ ಆತಂಕವಿರುವ ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು, ತನ್ನ ಕಳಪೆ ಪ್ರಗತಿಯ ಬಗ್ಗೆ, ಬೇರೆಯವರು ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಮಾಡುತ್ತಿರಬಹುದು ಹಾಗು ತನ್ನ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಗೆ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಬಹುದು ಎಂಬ ಯೋಚನೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಅನ್ಯಮನಸ್ಕನಾಗುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿದೆ. ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಈ ಎಲ್ಲ ಮಧ್ಯಪ್ರವೇಶಗಳಿಂದಾಗಿ ಆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮ ಪ್ರಗತಿ ತೋರಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದಿರುವುದರಲ್ಲಿ ಅಚ್ಚರಿಯೇನಿಲ್ಲ.

ಮುಂಚಿನ ಅಧ್ಯಯನವು, ಕೆಲವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಉಳಿದವರಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಪರೀಕ್ಷಾ ಆತಂಕಕ್ಕೆ ಒಳಗಾಗುತ್ತಾರೆ ಹಾಗು ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಿಲ್ಲದ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಅವರು ಹೆಚ್ಚು ವಿಶ್ರಾಂತಿ ಭಾವದಲ್ಲಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಷ್ಟೇ ಚೆನ್ನಾಗಿ ಪ್ರಗತಿ ಹೊಂದುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ತೋರಿಸಿದೆ. ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಯಶಃ ಸಾಕಷ್ಟು ಕೆಲಸ ಮಾಡಿರುವ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ ಎಂದರೆ ಇರ್ವಿನ್ ಸಾರಾಸನ್. ಅವರ ಪರೀಕ್ಷಾ ಆತಂಕದ ಬಗೆಗಿನ ಅಧ್ಯಯನವು 1950ರಿಂದ 1980ರ ವರೆಗೂ ವಿಸ್ತರಿಸಿತ್ತು. ಅವರ ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪರೀಕ್ಷಾ ಆತಂಕವನ್ನು ಎರಡು ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಕಡಿಮೆ ಮಾಡುವುದಕ್ಕೆ ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದ್ದರು. ಒಂದನೆಯದು ಪುನರಾಶ್ವಾಸನೆ ('ಚಿಂತೆ ಮಾಡಬೇಡ, ನೀನು ಚೆನ್ನಾಗಿಯೇ ಮಾಡುತ್ತೀಯ') ಮತ್ತು ಎರಡನೆಯದು, ಕೈಲಿರುವ ಕೆಲಸದ ಮೇಲೆ ಗಮನ ಹರಿಸುವಂತೆ ನೆನಪಿಸುವುದು ('ನಿನ್ನೆಲ್ಲ ಗಮನ ಲೆಕ್ಕಗಳ ಮೇಲಿರಲಿ; ಮನಸ್ಸನ್ನು ಅತ್ತಿತ್ತ ಹರಿಯಬಿಡಬೇಡ'). ಸಾರಾಸನ್ ಅವರು, ಮೊದಲನೇ ವಿಧಾನವು ಪರೀಕ್ಷಾ ಪ್ರಗತಿಯನ್ನು ಸುಧಾರಿಸುವಲ್ಲಿ ಎರಡನೇ ವಿಧಾನಕ್ಕಿಂತ ಕಡಿಮೆ ಸಹಾಯಕ ಎಂದು ತಮ್ಮ ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ ಕಂಡುಕೊಂಡರು.



ಅಂದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ವಿಶ್ರಾಂತಿ ಭಾವದಲ್ಲಿರಲು ಹೇಳಿದ್ದು, ಅವರಿಗೆ ಮತ್ತೆ ಗಮನಹರಿಸಲು ಹೇಳಿದುದಕ್ಕಿಂತ ಕಡಿಮೆ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿತ್ತು. ಪರೀಕ್ಷಾ ಆತಂಕವು, ಉದ್ವಿಗ್ನತೆ ಒತ್ತಡವೆಂಬ ವಿದ್ಯಮಾನಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಗಮನಭಂಗದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಊಹೆಯ ಮೇಲೆ ಅವರ ಅಧ್ಯಯನದ ತೀರ್ಮಾನವು ಅರ್ಥಪಡೆಯುತ್ತದೆ.

ದುರದೃಷ್ಟವಶಾತ್, ಉದ್ವಿಗ್ನತೆ ಮತ್ತು ಒತ್ತಡಗಳು, ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಜೀವನದ ಬಹುತೇಕ ಭಾಗವಾಗಿದೆ. ಭಾರತದಲ್ಲಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತುಂಬಾ ಚಿಕ್ಕ ವಯಸ್ಸಿನಿಂದಲೇ ಕಿರು ಪರೀಕ್ಷೆ ಹಾಗು ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಆಗಾಗ ನಿಗದಿತ ಅಂತರಗಳಲ್ಲಿ ಎದುರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೇ, ಮನಸ್ಸಿಗೆ ತೋಚಿದ ಮಟ್ಟಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಬಹುತೇಕ ಸತತ ಒತ್ತಡವನ್ನು ಎದುರಿಸುತ್ತಾ ಬರುತ್ತಾರೆ. ಭಾರತೀಯ ಮನೋವೈದ್ಯರು (ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಮಧ್ಯಮವರ್ಗದವರು) ಈ ವಿದ್ಯಮಾನವನ್ನು ದಾಖಲಿಸುತ್ತಾ, ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿನ ಸೋಲಿನ ಭಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಮಾನಸಿಕ ಆರೋಗ್ಯದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಮತ್ತು ಅದರೊಂದಿಗೆ ಆತ್ಮಹತ್ಯೆಗಳೂ ಗಣನೀಯವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವುದನ್ನು ಟಿಪ್ಪಣಿ ಮಾಡಿದ್ದಾರೆ. ಆದರೆ, ಭಾವನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಆರೋಗ್ಯವಾಗಿಯೇ ಇರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ದಿನನಿತ್ಯದ ಅನುಭವಗಳ ಬಗ್ಗೆಯೂ ಯಾರಾದರೂ ಆಶ್ಚರ್ಯಪಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ಅನುಭವ ಮಾದರಿ (Experience Sampling) ಎಂಬ ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ ತಂತ್ರವನ್ನು ಬಳಸಿ, ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಚಂಡೀಗಢದಲ್ಲಿ ನಡೆಸಿದ ಅಧ್ಯಯನವು, ನಮಗೆ ನಗರದ ಮಧ್ಯಮ ವರ್ಗದ ಎಂಟನೇ ತರಗತಿಯ ಮಕ್ಕಳ ದಿನನಿತ್ಯದ ಜೀವನ ಮತ್ತು ಭಾವನೆಗಳ ಮಿನುಗುನೋಟದ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಸುಮನ್ ವರ್ಮ, ದೀಪಾಲಿ ಶರ್ಮ ಮತ್ತು ರೀಡ್ ಲಾರ್ಸನ್ ಅವರು ನೂರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ, ಒಂದು ವಾರದ ಅವಧಿಗೆ ದಿನವಿಡೀ ಆಗಿಂದಾಗ್ಗೆ ಸದ್ದು ಮಾಡುವ ಒಂದೊಂದು ಅಲಾರಂ ಗಡಿಯಾರ ನೀಡಿದರು. ಅವರ ಗಡಿಯಾರಗಳು ಪ್ರತಿಸಲ ಅಲಾರಂ ಹೊಡೆದಾಗಲೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಹಲವಾರು ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಬರೆದಿಡಬೇಕಿತ್ತು. ಅದರಲ್ಲಿ ಅವಳು/ನು ಎಲ್ಲಿದ್ದಾಳೆ/ನೆ, ಏನು ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದಾಳೆ/ನೆ, ಅವಳು/ನು ಎಲ್ಲಿಯಾದರೂ ಬೇರೆ ಕಡೆ ಇರಲು ಬಯಸಿದ್ದಳೇ/ನೇ, ಭಾವನೆಗಳ ವಿವಿಧ ರೀತಿಯ ಮಾಪನಗಳಲ್ಲಿ (ಉದಾ: ಸಂತೋಷ–ದುಃಖ, ಲವಲವಿಕೆ–ಕಿರಿಕಿರಿ, ಮುಂತಾದವು) ಅವಳು/ನು ಹೇಗೆ ಭಾವಿಸುತ್ತಿದ್ದಾಳೆ/ನೆ ಎಂಬುದನ್ನು ದಾಖಲಿಸಬೇಕಿತ್ತು. ಗಮನಸೆಳೆಯುವ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು ಹೊರಹೊಮ್ಮಿದವು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಸಮಯದ ಮೂರನೇ ಒಂದರಷ್ಟು ಭಾಗವನ್ನು ಶಾಲಾ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಕಳೆಯುತ್ತಿದ್ದರು (ಅದರಲ್ಲಿ ತರಗತಿ, ಹೋಂವರ್ಕ್, ಮನೆ ಪಾಠ ಸೇರಿದ್ದವು). ಮೂರನೇ ಒಂದಕ್ಕಿಂತ ಸ್ವಲ್ಪ ಹೆಚ್ಚು ಸಮಯವನ್ನು ಬಿಡುವು/ವಿಶ್ರಾಂತಿಯಲ್ಲಿ (ದೂರದರ್ಶನ, ಸಂಗೀತ, ಮಾತು ಮತ್ತು ಆಟಗಳು–ಅದೇ ಕ್ರಮದಲ್ಲಿ!), ಹಾಗು ಮೂರನೇ ಒಂದಕ್ಕಿಂತ ಸ್ವಲ್ಪ ಕಡಿಮೆ ಸಮಯವನ್ನು ಜೀವನಾವಶ್ಯಕತೆಯ ಪೋಷಣೆಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ (ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ತಿನ್ನುವುದು) ಮೇಲೆ ಕಳೆಯುತ್ತಿದ್ದರು. ಆದರೆ ಅವರ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಸ್ಥಿತಿಗಳಲ್ಲಿ ಸ್ಪಷ್ಟ ಭಿನ್ನತೆಗಳು ಈ ಮೂರೂ ಸಮಯಗಳಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬಂದವು. ಶಾಲಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಡಿಮೆ ಖುಷಿಯಿಂದಿದ್ದು, ಕಡಿಮೆ ವಿಶ್ರಾಂತಿ ಭಾವದಲ್ಲಿದ್ದು, ಕಡಿಮೆ ಉತ್ತೇಜಿತರಾಗಿ, ಹೆಚ್ಚು ಒಂಟಿತನದ ಭಾವದೊಂದಿಗೆ ನಿರಾಶೆಯಿಂದಿದ್ದು, ಚಿಂತಾಕ್ರಾಂತ ಮನಸ್ಸನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರೆಂದು ಈ ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕೊಳಪಟ್ಟ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಂದ ತಿಳಿದುಬಂದಿದೆ. ಉದಾ: ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು, 'ನಮಗೆ ತುಂಬಾ ಬೋರಾಗುತ್ತದೆ, ನಾನು ಬರೀ ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡಬೇಕು, ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡಬೇಕು, ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡಬೇಕು', 'ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಸಾಕಷ್ಟು ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದೆ,

ಸುಸ್ತಾಗಿದೆ' ಹಾಗು, 'ಕಿರುಪರೀಕ್ಷೆಗೆ ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡಲು ಬೇಗ ಎದ್ದಿರುವುದರಿಂದ ಕಿರಿಕಿರಿಯಾಗಿದೆ', 'ನಾನು ನನ್ನ ಗಣಿತದ ಪರೀಕ್ಷೆಗೆ ಸರಿಯಾಗಿ ಸಿದ್ಧತೆ ನಡೆಸಿಲ್ಲವೆಂದು ಚಿಂತಾಕ್ರಾಂತನಾಗಿದ್ದೇನೆ' ಎಂದು ತಮ್ಮ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದರು. ಆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸಂತೋಷದ ಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿದ್ದಾಗ, ತಮ್ಮ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಅತ್ಯಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ರೀತಿಯ ಗಮನವನ್ನು ನೀಡಿದ್ದಾಗಿಯೂ ದಾಖಲಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಆ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನೂ ತಾವೇ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡಿದ್ದಾಗಿಯೂ, ಹಾಗು ಆ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಬೇರೆಲ್ಲೋ ಇರಬೇಕೆಂದು ಅವರು ಬಯಸಿರಲಿಲ್ಲವೆಂಬುವುದೂ ಆ ವಿದ್ಯಾಥಿಗಳಿಂದ ವ್ಯಕ್ತವಾಯಿತು. ಹೋಂವರ್ಕ್ ಮಾಡದಿರುವುದಕ್ಕೆ ನೀಡುವ ಶಿಕ್ಷೆಯ ಕುರಿತ ಭಯ, ಶಾಲಾವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿನ ಒತ್ತಡದ ಪ್ರಮುಖ ಮೂಲವಾಗುವುದರ ಜೊತೆಗೆ, 'ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವು ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಧನಾತ್ಮಕ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಅನುಭವಗಳ ನಡುವೆ ಸಮತೋಲನವನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು' ಎಂಬುದಾಗಿ ಸಂಶೋಧನಕಾರರು ನಿರ್ಣಯಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಒತ್ತಡ!

ಚಿಕ್ಕ ವಯಸ್ಸಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೊಬ್ಬ ಎತ್ತರವಾಗಿ ಬೆಳೆದ ಹುಲ್ಲಿನ ನಡುವಿನ ಹಾದಿಯೊಂದರಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಗೆ ನಡೆದು ಹೋಗುತ್ತಿದ್ದಾನೆ. ಇದ್ದಕ್ಕಿದ್ದಂತೆ, ಯಾವುದೇ ಸುಳುಹು ಇಲ್ಲದೆ ಹುಲಿಯೊಂದು ದಾರಿಗೆ ನೆಗೆದು ಅವನ ಮುಂದೆ ನಿಂತು ಗುರುಗುಟ್ಟುತ್ತಾ, ತನ್ನ ತುಟಿಗಳನ್ನು ನೆಕ್ಕುತ್ತಾ ಇರುತ್ತದೆ. ಹುಡುಗ ಒಮ್ಮೆಲೆ ಗಾಬರಿಯಿಂದ ಸ್ತಂಭೀಭೂತನಾಗುತ್ತಾನೆ. ತನಗೇ ಗೊತ್ತಿಲ್ಲದಂತೆ ಅವನ ದೇಹವು ಮಿಂಚಿನ ವೇಗದಲ್ಲಿ ಅಪಾಯದ ಜೊತೆ ಹೋರಾಡಲು ಅಥವ ಅದರಿಂದ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು



ತಾನೇ ಸಿದ್ಧವಾಗಿದೆ. ಅಪಾಯವೊಂದನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಿದ ತಕ್ಷಣವೇ, ಆತನ ರಕ್ತಧಮನಿಗಳಲ್ಲಿ **ಅಡ್ರೆನಲಿನ್** (adrenalin) ಎಂಬ ಹಾರ್ಮೋನು ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಬಿಡುಗಡೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಇದರ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಆಮ್ಲಜನಕದಿಂದ ತುಂಬಿದ ರಕ್ತವು ಸ್ನಾಯುಗಳಿಗೆ ಸಿಕ್ಕಿ, ಅಪಾಯಕಾರಿ ಹುಲಿಯಿಂದ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಂಡು ಬದುಕಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಹಾಗು ಜೀರ್ಣಾಂಗದಂಥ ತೀರಾ ಅವಶ್ಯವಿಲ್ಲದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಿಂದ ರಕ್ತದ ಹಾದಿಯನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸುತ್ತದೆ. ಮಿದುಳಿನಲ್ಲಿ, ಗಮನ ಮತ್ತು ಕೇಂದ್ರ ವಿಸ್ತರಿಸಿದ ನರವ್ಯೂಹದ ಜಾಲಗಳು ಕ್ರಿಯಾಶೀಲಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ.

ಅದೇ ಸಮಯಕ್ಕೆ ಹುಡುಗನ ದೇಹದಲ್ಲಿ ಸ್ವಲ್ಪ ಮಂದಗತಿಯ ಎರಡನೆಯ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯು ಆರಂಭವಾಗುತ್ತದೆ. ಅದೇನೆಂದರೆ, ಕಾರ್ಟಿಸೋಲ್ (cortisol) ಎಂಬ ಒಂದು ಹಾರ್ಮೋನು ರಕ್ತಧಮನಿಗೆ ಪ್ರವೇಶಿಸಿ, ಕೊಬ್ಬು ಮತ್ತು ಮಾಂಸಖಂಡಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಗ್ರಹವಾಗಿರುವ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಬಿಡುಗಡೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ನಡೆಯುವುದರಿಂದ, ಈಗಾಗಲೇ ಶಕ್ತಿಯಾಧಿಕ್ಯವೆಂಬ ಪ್ರಥಮ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಿಂದ ಉಪಯೋಗಿಸಲ್ಪಟ್ಟದ್ದನ್ನು ತುಂಬಿ ಕೊಡುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ, ಮೊದಲನೇ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯು ಪೂರ್ಣಗೊಂಡ ಮೇಲೆ, ಎರಡನೇ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯು, ಅಪಾಯದಿಂದ ಮುಕ್ತಗೊಂಡ ದೇಹಕ್ಕೆ ಚೇತರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆಂದು ನೋಡಬಹುದು. ಅದೇ ಸಮಯಕ್ಕೆ ಮಿದುಳಿನಲ್ಲಿ, ರಕ್ತದ ಕಾರ್ಟಿಸೋಲ್ ಮಟ್ಟವು ಹೆಚ್ಚಾಗಿದ್ದು, ಅವು ಕಾರ್ಟಿಸೋಲ್‌ನ ಸೂಕ್ಷ್ಮಗ್ರಾಹಿಗಳಿಂದ ಸ್ವೀಕರಿಸಲ್ಪಡುತ್ತದೆ. ನಮ್ಮ ಹಳೆಯ ಗೆಳೆಯನಾದ ಹಿಪೋಕ್ಯಾಂಪಸ್‌ನಲ್ಲಿ ಈ ಗ್ರಾಹಿಗಳು ಸೇರಿಕೊಂಡಿವೆ. ಇದೇನೂ ಆಕಸ್ಮಿಕವಲ್ಲ. ಹಿಪ್ಪೋಕ್ಯಾಂಪಸ್‌ಗೆ ನೆನಪುಗಳನ್ನು ಸಂಕೇತೀಕರಣಗೊಳಿಸುವ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯಿದ್ದು, ಈ ಹುಲಿ ಎದುರಾದ ಸಂದರ್ಭದ ಬಲವಾದ ನೆನಪುಗಳನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸಿ ಬಿಡುತ್ತದೆ. ಹೀಗಾಗುವುದರಿಂದ, ಆ ಸಣ್ಣ ಹುಡುಗ ಇನ್ನೊಂದು ಸಲ ಈ ದಾರಿಯಲ್ಲಿ ಬರುವುದನ್ನು ತಪ್ಪಿಸುತ್ತದೆ. ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ಕಾರ್ಟಿಸೋಲ್ ಮಟ್ಟವು ರಕ್ತದಲ್ಲಿ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪ್ರಮಾಣವನ್ನು ತಲುಪಿದ ಮೇಲೆ, ಮಿದುಳು ಉಷ್ಣತಾಸ್ಥಾಪಿಯಂತೆ ಉತ್ಪಾದನಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು 'ಸ್ಥಗಿತಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ'. ಇದರಿಂದ, ಎಲ್ಲವೂ ಯಥಾಸ್ಥಿತಿಗೆ ಮರಳುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ, ಒತ್ತಡಕ್ಕೆ ಮನುಷ್ಯನ ಸಹಜ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯು ಸುಂದರವಾಗಿ ವಿನ್ಯಾಸಗೊಂಡಿದೆ.

ಆದರೆ ಇಂದು ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ, ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗುವ ದಾರಿಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಹುಲಿಯೊಂದು ಎದುರಾಗುವ ಸಂದರ್ಭ ತೀರಾ ಅಪರೂಪ. ಇದಕ್ಕೆ ಬದಲಾಗಿ ಆ ಹುಡುಗನು ಬಹುಶಃ ಒಂದು ಪರೀಕ್ಷೆಗೆ ಹೋಗುವ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿರಬಹುದು ಅಥವ ಬಹುಶಃ, ಹಿಂದಿನ ಸಂಜೆ ತನ್ನ ಮನೆಕೆಲಸ (ಹೋಂವರ್ಕ್) ಮುಗಿಸದಿದ್ದರಿಂದ ಬೈಗುಳ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷೆಯ ಭೀತಿಯಲ್ಲಿರಬಹುದು. ಇವೇನೂ ಜೀವಾಪಾಯದ ಪ್ರಸಂಗಗಳಲ್ಲ, ಆದರೆ ಬಹುಶಃ ಅವು ಹುಡುಗನಿಗೆ ಒತ್ತಡದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ತಂದೊಡ್ಡಬಹುದು. ಈಗ ಆತನ ರಕ್ತದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿದ ಕಾರ್ಟಿಸೋಲ್ ಏನು ನಡೆಯಬೇಕೋ ಅದರ ನಿರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿದೆ. ವಾಸ್ತವವಾಗಿ, ಹಲವಾರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಜೀವನವು ಇಂದು ಕೆಳಮಟ್ಟದ ಒತ್ತಡಗಳ ಸರಣಿಯಿಂದ ತುಂಬಿದೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ರಕ್ತದಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಟಿಸೋಲ್‌ನ ಸ್ವಲ್ಪ ಪ್ರಮಾಣದ ಮರುಕಳಿಸುವ ಹೆಚ್ಚಳಕ್ಕೆ ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದೆ. ಇವುಗಳ ಒಟ್ಟಾರೆ ಪರಿಣಾಮವೆಂದರೆ, ರಕ್ತದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟಗಳ ಕಾರ್ಟಿಸೋಲ್ ಹರಿಯುವಂತೆ ಮಾಡಿ, ಮಿದುಳು ತನ್ನ ಉಷ್ಣತಾಸ್ಥಾಪಿ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಹಾಗು ದೀರ್ಘಾವಧಿಯಲ್ಲಿ, ಮರುಕಳಿಸುವ ಕಾರ್ಟಿಸೋಲ್ ಹೆಚ್ಚಳವು ಅತಿಯಾದ ಉದ್ವೇಗ, ಹುಣ್ಣು, ಹೃದಯದ ಕಾಯಿಲೆ ಮತ್ತು ಇತರ ವೈದ್ಯಕೀಯ ಸ್ಥಿತಿಗಳಿಗೆ ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ.

ಒತ್ತಡವು ದೇಹಕ್ಕಾಗಲೀ, ಮಿದುಳಿಗಾಗಲೀ ಒಳ್ಳೆಯದಲ್ಲ. ಹಾಗೆಯೇ, ಅದು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಗೂ ಒಳ್ಳೆಯದೇನಲ್ಲ.[23] ಒತ್ತಡದ ಸ್ಥಿತಿಗಳ ನೆನಪಿನ ಪ್ರಯೋಜನಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಈ ಹಿಂದೆ ಹೇಳಿದ ಅಂಶದಲ್ಲಿ ಸ್ವಲ್ಪ ಗೊಂದಲ ಹುಟ್ಟಬಹುದು. ಹೆಚ್ಚಿದ ಕಾರ್ಟಿಸೋಲ್, ಹಿಪ್ಪೋಕ್ಯಾಂಪಸ್‌ಗೆ ಬಲವಾದ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಹುಟ್ಟುಹಾಕಲು ಪ್ರಚೋದಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಾನು ಈ ಮುಂಚೆ ಹೇಳಿದ್ದೆ. ಅಲ್ಲದೇ ನಮ್ಮ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯು ಅಷ್ಟೊಂದು ಮುಖ್ಯವಾಗಿರುವಾಗ, ಒತ್ತಡವು ನಿಜಕ್ಕೂ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ 'ಒಳ್ಳೆಯದೇ'? ಸಾವಿರ ಸಲ ಹೇಳುತ್ತೇನೆ, ಖಂಡಿತಾ ಒಳ್ಳೆಯದಲ್ಲ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಿಂದ ಬಲವಾದ ಪ್ರಭಾವಕ್ಕೆ ಒಳಗಾಗುವಂತಹದ್ದು ಒಂದು ರೀತಿಯ ದೈಶಿಕ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿ (ಇಲ್ಲಿನ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ, ಅಪಾಯ ಘಟಿಸಿದ ಜಾಗವು ತುಂಬಾ ಮುಖ್ಯವಾಗಿದೆ). ಇದೇ, ಶಾಲಾ ಕಲಿಕಾ ವಿಷಯಗಳಾದ ಗಣಿತಕ್ಕೋ ಅಥವ ಇತಿಹಾಸಕ್ಕೋ ಬೇಕಾಗುವ ಉತ್ತಮ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಯಾಗಿ ಬೆಳೆಯುತ್ತದೆ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಯಾವುದೇ ಪುರಾವೆಯಿಲ್ಲ. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಒತ್ತಡ ಪ್ರಸಂಗಕ್ಕೂ ಮುಂಚಿನ ಒತ್ತಡವು ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆಂಬುದಕ್ಕೆ ಯಾವುದೇ ಪುರಾವೆಯಿಲ್ಲ. ನೀವು ಮುಂದಿನ ಸಲ ಅಂಥದ್ದೇ ಅಪಾಯದ ಪ್ರಸಂಗವನ್ನು ಎದುರಿಸಿದಾಗ ಹೆಚ್ಚಿದ ಕಾರ್ಟಿಸೋಲ್ ಹೆಚ್ಚಾದ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿಗೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟು ಅದರಿಂದ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ನಿರೀಕ್ಷೆಯಿಂದ ಒತ್ತಡ ಉಂಟಾದರೆ ಕಾರ್ಟಿಸೋಲ್ ಹೆಚ್ಚು ಸಹಾಯ ಮಾಡಲಾರದು. ಭವಿಷ್ಯವನ್ನು ನೀವು ಚೆನ್ನಾಗಿ ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದಾದರೂ ಹೇಗೆ? ಮೂರನೆಯದು ಮತ್ತು ತುಂಬಾ ಮುಖ್ಯವಾದದ್ದು, ಬೆಳೆಯುತ್ತಿರುವ ಮಿದುಳಿನ ಮೇಲೆ ನಡೆಸಲಾದ ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ ಕಂಡುಕೊಂಡಂತೆ, ಒತ್ತಡ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಟಿಸೋಲ್‌ನ ಏಕಕಾಲಿಕವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವ ಮಟ್ಟಗಳು ನಿಜವಾಗಿ ಹಿಪ್ಪೋಕ್ಯಾಂಪಸ್‌ನ ತುಂಬಾ ಮುಖ್ಯ ನರತಂತುಗಳನ್ನು ನಾಶಮಾಡುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ ಅದು ದೀರ್ಘಾವಧಿಯಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾಪಕಶಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಕಲಿಕಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಊನಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ.

ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಸಂಗಗಳು ಮಾತ್ರವೇ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಒತ್ತಡ ಮತ್ತು ಆತಂಕದ ಮೂಲಗಳಲ್ಲ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಸಹವರ್ತಿಗಳಿಂದಾದ ತಿರಸ್ಕಾರದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಒತ್ತಡ ಅಥವ ತನ್ನ ಪೋಷಕರ ನಡುವಿನ ಸಂಘರ್ಷಗಳಿಗೆ ಸಾಕ್ಷಿಯಾಗುವ ಒತ್ತಡಗಳು ಕೂಡ ಅಷ್ಟೆ ಸಮನಾಗಿ ನೋವುಂಟು ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಒಂದು ಸಂತೋಷಕರ, ಆರೋಗ್ಯಪೂರ್ಣ ಬಾಲ್ಯವನ್ನು ಹಳಿತಪ್ಪಿಸಬಹುದಾದ ಹಲವಾರು ಅಪಾಯಗಳು ಇವೆ. ನಾವು ಅವುಗಳನ್ನು ಈ ಕೆಳಗಿನಂತೆ ವಿಂಗಡಿಸಬಹುದು:

- ಮಾನಸಿಕ ಮತ್ತು ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಅಂಶಗಳು: ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಅತಿ ಚಟುವಟಿಕೆ, ನಿರ್ಲಕ್ಷ್ಯ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಂತರ್‌ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡುವಲ್ಲಿನ ಕಾಠಿಣ್ಯತೆ ಹಾಗು ಕಲಿಕಾ ತೊಂದರೆಗಳು

23 ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಯ ಮೇಲೆ ಒತ್ತಡದ ಪರಿಣಾಮಗಳು– ಇದನ್ನು ತುಂಬ ಸಮಯದಿಂದ ತಿಳಿದಿರುವ ಜಾಗೃತ ಸ್ಥಿತಿ ವಿಷಯದೊಂದಿಗೆ ಗೊಂದಲಿಸಿ ನೋಡಬಾರದು. ಇದು ಎಲ್ಲ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಆರಂಭದಲ್ಲೆ ಕಲಿಯುವ ತಲೆಕೆಳಗಾದ 'ಯು' (inverted ∩) ಎಂಬ ವಿಷಯ. ಅದು ಹೇಳುವುದೇನೆಂದರೆ, ಸುಮಾರಾದ ಮಟ್ಟದ ಜಾಗೃತ ಸ್ಥಿತಿಯು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡಿದ ಅಥವ ಅತಿಯಾಗಿ ಕಲಿತ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಬಹುದು. ಆದರೆ ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಮಿತಿಯಲ್ಲಿರುವ ಸಂಕೀರ್ಣ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿನ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಇದರ ಸೂಚ್ಯಾರ್ಥ ಸುಲಭವಾಗಿಯೇ ಕಾಣುತ್ತದೆ: ಒತ್ತಡದ ಜಾಗೃತ ಸ್ಥಿತಿಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಚಿಕ್ಕಪುಟ್ಟ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಅವರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಕಲಿಕೆಯ ಹೊರತು ಬೇರೆ ಯಾವುದೇ ಉತ್ತಮ ಸಾಧನೆ ಮಾಡಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ.



- ನಿಷ್ಠುರ ಶಿಸ್ತು ಅಥವ ಸಮಸ್ಯಾತ್ಮಕ ಸಂಬಂಧಗಳಂಥ ಕೌಟುಂಬಿಕ ತೊಂದರೆಗಳು
- ನೈಸರ್ಗಿಕ ಅಂಶಗಳಾದ, ಅಪಾಯಕಾರಿ ನೆರೆಹೊರೆಯವರು ಮತ್ತು ಸಮಾಜವಿರೋಧಿ ಸಹವರ್ತಿಗಳು
- ಪೀಡಿಸುವ (bullying) ಮತ್ತು ತಿರಸ್ಕರಿಸುವ ಸಹವರ್ತಿ ಸಂಬಂಧಗಳು
- ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ತರಗತಿ ಪರಿಸರಗಳು– ದೈಹಿಕ ಶಿಕ್ಷೆಗಳು, ನಿರಂತರ ತುಲನಾತ್ಮಕ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ, ಮುಂತಾದ ಶಾಲಾ ರೂಢಿಗಳು

ಒಂದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಈ ಅಪಾಯಕಾರಿ ಅಂಶಗಳು ಒಟ್ಟೊಟ್ಟಿಗೆ ಇರುವುದೇ ಬಾಲ್ಯ ಅಥವ ಹದಿಹರೆಯದಲ್ಲಿ ಕಂಡು ಬರುವ ಗಂಭೀರ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಗೆ ಕಾರಣ. ನಿಮಗೂ ತಿಳಿದಂತೆ, ಮಗುವಿಗೆ ಒಂದೇ ಒಂದು ಅಪಾಯಕಾರಿ ಅಂಶವಿದ್ದ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿ, ಆಗ ಇತರೆ ಧನಾತ್ಮಕ ಅಂಶಗಳು ಕಷ್ಟದಲ್ಲಿರುವ ಮಗುವಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಒಂದು ಬೆಂಬಲದಾಯಕ ಕುಟುಂಬ ಮತ್ತು ಶಾಲೆಯು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೊಬ್ಬನಿಗೆ ಕಲಿಕಾ ನ್ಯೂನತೆಯಿಂದ/ಪದಕುರುಡನ್ನು (dyslexic) ಎದುರಿಸುವ ಕಷ್ಟವನ್ನು ಪರಿಹರಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡಬಹುದು. ಇನ್ನೊಂದು ಉದಾಹರಣೆಯಂತೆ, ಒಂದು ಮಗುವಿಗೆ ಒಳ್ಳೆಯ ಸ್ನೇಹಿತರಿದ್ದು, ಶಾಲೆಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಬೇಡಿಕೆಗಳನ್ನು ಚೆನ್ನಾಗಿ ನಿಭಾಯಿಸುತ್ತಿದ್ದರೆ, ಆ ಮಗು ಪೋಷಕರ ವಿಚ್ಛೇದನದ ಕಷ್ಟಕರ ಸಮಯವನ್ನು ಎದುರಿಸಲು ಶಕ್ತನಾಗಬಹುದು. ಆದರೆ ಹಲವಾರು ಅಪಾಯಕಾರಿ ಅಂಶಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತೊಂದರೆಗಳಿದ್ದರೆ, ಅದು ತೀವ್ರ ಸ್ವರೂಪದ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಅಥವ ವರ್ತನೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಾಗಿ ಪರಿಣಮಿಸಬಹುದು. ಖಿನ್ನತೆ ಅಥವ ಆತಂಕದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಮತ್ತು ವರ್ತನಾ ಸಂಬಂಧಿ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಗೆ ಮಕ್ಕಳು ಈಡಾಗಬಹುದು. ಆಗ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಪೋಷಕರು ಅದಕ್ಕೆ ಒಬ್ಬ ವೃತ್ತಿಪರರ ಸಹಾಯವನ್ನು ಪಡೆಯಬಹುದು. ಮಗುವಿನ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ತೊಂದರೆಯ

ಮೂಲ ಕಾರಣವನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದರಿಂದ ಏನು ತಪ್ಪಾಗಬಹುದು ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಹೇಗೆ ತಡೆಯಬಹುದು ಎಂದು ಯೋಚಿಸುವುದರ ಜೊತೆಗೆ, ನಾವು ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಪರಿಹಾರಗಳನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಬಹುದು.

ಬಡ ಕುಟುಂಬಗಳ ಹಿನ್ನೆಲೆಯುಳ್ಳ ಸಮುದಾಯ ವಿವಿಧ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಸತತವಾಗಿ ಅಪಾಯಕ್ಕೊಳಗಾಗುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಮಧ್ಯಮ ಅಥವ ಉನ್ನತ ಆದಾಯದ ಕುಟುಂಬದ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಸಿಕ್ಕಷ್ಟು ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಪ್ರಚೋದನೆ ಕಡಿಮೆ ಆದಾಯವಿರುವ ಕುಟುಂಬದ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಿಗುವುದಿಲ್ಲ. ಇದು ಅವರ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಹಾಗು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಬೀರುತ್ತದೆ. ಟರ್ಕಿ, ಚೈನಾ, ವಿಯೆಟ್ನಾಂ, ಬ್ರೆಝಿಲ್, ಜಮೈಕಾ ಮತ್ತು ದಕ್ಷಿಣ ಆಫ್ರಿಕಾದ ಬಡಕುಟುಂಬಗಳೊಂದಿಗೆ ನಡೆಸಿದ ಅಧ್ಯಯನಗಳಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬಂದಂತೆ, ತಾಯಂದಿರಿಗೆ ಮಾತನಾಡಲು ಮತ್ತು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಆಟವಾಡಲು ತರಬೇತಿ ನೀಡಿದಾಗ, ಮಗುವಿನ ಮೌಖಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ಬುದ್ಧಿಮಟ್ಟ ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ಪ್ರಗತಿಗಳು ಗಣನೀಯವಾಗಿ ಉತ್ತಮಗೊಂಡವು. ಒತ್ತಡದ ಜೀವನ ಪ್ರಸಂಗಗಳು, ಹಾಗು ದೈನಂದಿನ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು, ಇತರ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಬಡತನದಲ್ಲಿರುವ ಮಕ್ಕಳು ಅನುಭವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಅವರು ಹೆಚ್ಚು ಭಾವನಾತ್ಮಕ ತೊಂದರೆಗಳನ್ನೂ ಹೊಂದಿರುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿರುತ್ತದೆ. ಮಗುವಿನ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಸುರಕ್ಷತೆಗೆ ಅಪಾಯವಿದ್ದರೆ, ಹಿಂಸಾತ್ಮಕವಾಗಿದ್ದರೆ, ಅಥವ ನಿಂದನಾತ್ಮಕವಾಗಿದ್ದರೆ, ಗೊಂದಲಮಯವಾಗಿದ್ದರೆ, ಹಾಗು ಊಹಿಸಲಾಗದ್ದಾಗಿದ್ದರೆ, ಬೆಳೆಯುವ ಮಗುವಿಗೆ ಅದು ಭಾವನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಅನಾರೋಗ್ಯಕರ ಪರಿಸರವೆನಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಬಡತನವು ಮಗುವಿನ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಇಂಥ ಹಲವು ಅಪಾಯಗಳನ್ನು ತಂದೊಡ್ಡುತ್ತದೆ. ಅವರ ಬದುಕುಗಳು ತೀರಾ ಗಂಭೀರವಾಗಿ ನಿಷ್ಕ್ರಿಯವಾಗಿಲ್ಲವಾದರೂ, ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ತೋರಿಸುವಂತೆ ಬಡಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಹಿರಿಯರಿಂದ ಹೆಚ್ಚು ದೈಹಿಕ ಶಿಕ್ಷೆಗೆ ಗುರಿಯಾಗುತ್ತಾರೆ, ಅವರ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೆಚ್ಚು ದಬ್ಬಾಳಿಕೆಯ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗೆ ಒಲವು ತೋರುವವರಾಗಿದ್ದೂ, ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುವ ಕೆಲವೇ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಅವರಿಗೆ ಕೇಳುತ್ತಾರೆ.

ಬಡತನದಲ್ಲಿ ಬೆಳೆಯುತ್ತಿರುವ ಮಕ್ಕಳು ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸಲೇ ಬೇಕಾಗುತ್ತದೆಂದು ನೀವು ಸುಲಭವಾಗಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿರುವಾಗಲೇ, ಶ್ರೀಮಂತ ಕುಟುಂಬಗಳಿಂದ ಬಂದ ಮಕ್ಕಳೂ ಕೂಡ ತಮ್ಮದೇ ಆದ ರೀತಿಯ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಒತ್ತಡವನ್ನು ಅನುಭವಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದರೆ ನಿಮಗೆ ಅಚ್ಚರಿಯಾಗಬಹುದು. ಈ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಬಾಕ್ಸ್ 2ರಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಿದೆ. ಮುಂದಿನ ಭಾಗದಲ್ಲಿ, ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಆರೋಗ್ಯ ಅಥವ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಪಕ್ವತೆಯಲ್ಲಿ ಏನಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಲು ಶಿಕ್ಷಕರು ಏನು ಮಾಡಬೇಕೆಂದು ನಾವು ನೋಡಲಿದ್ದೇವೆ.

ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಪಕ್ವತೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸುವುದು

ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಭಾವಪರವಶತೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ **ಭಾವೋದ್ರೇಕ** (emotion arousal) ಮತ್ತು **ಭಾವ ನಿಯಂತ್ರಣ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ** (capacity of regulation)ವೆಂಬ ಎರಡು ಮುಖ್ಯ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ನಡೆಸಿದ್ದಾರೆ. ಭಾವೋದ್ರೇಕವು, ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಅನುಭವದ ತೀವ್ರತೆಯೆಂದು ಹಾಗು ನಿಯಂತ್ರಣವನ್ನು, ಹಾಗು, ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಸ್ಥಿತಿಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳಾದ ಮುಖಭಾವ, ಹಾವಭಾವ,

ಬಾಕ್ಸ್ 2
ಶ್ರೀಮಂತ ಮಕ್ಕಳು

ಅಮೆರಿಕಾದ ಹದಿಹರೆಯದವರ ಕುರಿತು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ, ಮಿಖಾಯಿಲ್ ಝಿಕ್‌ಝೆಂಟ್‌ಮಿಹಿಲ್ಯಿ ಅವರ, ನಾನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸಬಯಸುವ ಒಂದು ಕುತೂಹಲಕಾರಿ ಹೇಳಿಕೆ ಇಲ್ಲಿದೆ: 'ವರದಿಯಾಗಿರುವ ಹದಿಹರೆಯದವರ ಸಂತೋಷ . . . . ಅವರು ಬದುಕುತ್ತಿರುವ ಸಮುದಾಯದ ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ಗಕ್ಕೆ ಬಹಳ ಗಣನೀಯವಾಗಿ ಪ್ರತಿಲೋಮವಾಗಿರುವ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದು ಕಂಡುಬಂದಿದೆ . . . . ತೀರಾ ಕೆಳಮಟ್ಟದ ಸಮಾಜೋ-ಆರ್ಥಿಕ ಸ್ಥಿತಿಯಿಂದ ಬಂದ ಮಕ್ಕಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಅತ್ಯಧಿಕ ಸಂತೋಷದಿಂದಿರುವುದು, ಹಾಗು ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದ ಮಧ್ಯಮವರ್ಗದ ಸ್ಥಿತಿಯಿಂದ ಬಂದ ಮಕ್ಕಳು ಅತ್ಯಲ್ಪ ಸಂತೋಷದಿಂದಿರುವುದು ವರದಿಯಾಗಿದೆ'. ಈ ಮಾತಿನ ಅರ್ಥವೇನು? ನಾವು ಅದನ್ನು ಪದೇಪದೇ ಕೇಳಿದಾಗಲೂ ಹೇಳಿದ್ದೇನೆಂದರೆ, ಹಣವು ನಮ್ಮನ್ನು ಸಂತೋಷಗೊಳಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ ಎಂಬುದಾದರೂ, ಅದರ ಉಲ್ಟಾ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ನಾವು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಿರಲಿಲ್ಲ! ಹೌದು, ಶ್ರೀಮಂತ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ಸಂತೋಷದಿಂದ ಇದ್ದೇವೆ ಎಂದು ತೋರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ತಪ್ಪಿಸುತ್ತಿರುವುದೂ ಇರಬಹುದು. ಅಮೆರಿಕಾದಲ್ಲಿ ನೆಲೆಸಿರುವ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ ಸುನಿಯಾ ಲೂಥರ್, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಈ ಮಕ್ಕಳ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಒತ್ತಡಗಳ ಹಲವಾರು ಮೂಲಗಳತ್ತ ಗಮನಹರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಈ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ನಾನು ನಿಮಗಾಗಿ ಸಾರಾಂಶಗೊಳಿಸುವ ಮುಂಚೆ ಈ ಸಂಶೋಧನೆ ನಡೆದಿರುವುದು ಪಾಶ್ಚಿಮಾತ್ಯ ದೇಶದಲ್ಲಿ ಎಂಬುವುದನ್ನು ನಾವು ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಹೀಗಾಗಿ ಭಾರತೀಯ ಸನ್ನಿವೇಶಕ್ಕೆ ಇದರ ಅನ್ವಯ ಸೀಮಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ವೈಯಕ್ತಿಕವಾಗಿ, ಆಕೆಯ ತೀರ್ಮಾನಗಳು ಭಾರತದ ಮಧ್ಯಮ ಮತ್ತು ಮೇಲ್ವರ್ಗದ ಯುವಕರ ಕುರಿತ ನನ್ನ ಸ್ವಂತ ಅವಲೋಕನಕ್ಕೆ ಗಮನಾರ್ಹ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೋಲಿಕೆಯಾಗುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ.

ಶ್ರೀಮಂತ ಕುಟುಂಬದ ಹದಿಹರೆಯದವರು, ನಿರಂತರವಾಗಿ ಅಧಿಕ ಮಟ್ಟದ ಆತಂಕ, ಖಿನ್ನತೆ ಮತ್ತು ಮಾದಕದ್ರವ್ಯವ್ಯ ಸೇವನೆಗೊಳಪಡುವುದು ಲೂಥರ್ ಅವರಿಗೆ ಕಂಡುಬಂದವು. ದುರದೃಷ್ಟವಶಾತ್, ಈ ಕುಟುಂಬಗಳು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ ಭಾವನಾಭಂಗದ ಸಣ್ಣ ಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಸುಲಭವಾಗಿ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ. ಅದರೂ, ಅಂಥ ಭಾವಗಳು ವ್ಯಕ್ತ ಹಾಗು ಗಂಭೀರವಾದಾಗ, ಅವರು ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಮಾನಸಿಕ ಆರೋಗ್ಯದ ಸೇವೆಗಳನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಇಲ್ಲಿ ಖಾಸಗಿತನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿಚಾರಗಳು ಕೆಲಸ ಮಾಡಬಹುದು, ಇಲ್ಲವೇ ನಮ್ಮಲ್ಲಿಯೂ ತಪ್ಪುಗಳಾಗಬಹುದು ಎಂದು ಸಿರಿವಂತರಿಗೆ ಸುಲಭವಾಗಿ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳಲು ಕಷ್ಟವಾಗುವುದೂ ಕಾರಣವಿರಬಹುದು. ಬದಲಾಗಿ, ಲೂಥರ್ ಹೇಳುವಂತೆ ಇವರು 'ಸುಸ್ಥಿತಿಯ ಸೋಗನ್ನು ಕಾಯ್ದುಕೊಳ್ಳಲು' ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಾರೆ. ಸಾಧನೆಯ ಒತ್ತಡ ಮತ್ತು ಹಿರಿಯರಿಂದ ದೂರವಿರುವುದು ಮಕ್ಕಳ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ತೊಂದರೆಗಳ ಎರಡು ಮೂಲಗಳೆಂದು ಕಾಣುತ್ತವೆ. ಮಕ್ಕಳ ಬಗ್ಗೆ ಪೋಷಕರ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು ಉನ್ನತಮಟ್ಟದಲ್ಲಿರುತ್ತವೆ. ಹಾಗಾಗಿ, ಅವರು ಶಾಲೆಯಿಂದ ಹೊರತಾದ ಹಲವಾರು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ದಾಖಲಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಇದನ್ನು 'ಮಿತಿಮೀರಿದ ಚಟುವಟಿಕೆ' (over scheduling) ಎಂದು ಕರೆಯುತ್ತಾರೆ. ಇದು ಶಾಲೆಯಲ್ಲೇ ಅತ್ಯುತ್ತಮರಾಗಬೇಕೆನ್ನುವ ಒತ್ತಡಕ್ಕೊಂದು ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದಷ್ಟೇ.

ಭಾರತೀಯ ಮಕ್ಕಳು ಟೆನಿಸ್ ತರಗತಿಗಳಿಂದ ತಬಲಾ ತರಗತಿಗಳಿಗೆ ಹಾರುವುದು ಅಸಹಜ ಅಲ್ಲವೇ ಅಲ್ಲ . . . . ಆದರೆ ನಮ್ಮ ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ತೀರ ವಿಲಕ್ಷಣವಾದದ್ದು 'ಟ್ಯೂಶನ್' ಅಥವ ಮನೆಪಾಠ ಎಂಬ ಕೆಟ್ಟ ಭೂತ. ಈ ಆದಾಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿರುವ ಬಹುತೇಕ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಸಂಜೆಗಳನ್ನು ಶಾಲೆಗೆ ಸಮಾನಾಂತರವಾಗಿ ನಡೆಯುವ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಕಳೆಯುತ್ತಾರೆ, ಮೊದಲೇ ತಮ್ಮ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಏನನ್ನು ಕಲಿತಿರಬೇಕಿತ್ತೋ ಅದನ್ನೇ ಮತ್ತೆ ಕಲಿಯುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ. ಅದೇ ಸಮಯಕ್ಕೆ, ಅವರ ಪೋಷಕರು ಬಹುತೇಕ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಸ್ಥಾನಗಳಲ್ಲಿ ಯಶಸ್ವೀ ವೃತ್ತಿಗಳಲ್ಲಿ ಇರುತ್ತಾರೆ. ಅದರಲ್ಲಿ ಅವರು ಎಷ್ಟು ಅವಿರತವಾಗಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆಂದರೆ, ಅವರ ಮಕ್ಕಳ ಜೊತೆ ಕಳೆಯಲೂ ಅವರಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಸಮಯವಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಮಗುವಿನೊಂದಿಗೆ ಒಂದು ಆಪ್ತ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಸಂಬಂಧವು ಅಕ್ಷರಶಃ ಜೊತೆಯಲ್ಲಿ ಕಳೆಯುವ ಸಮಯದ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅವರಿಗೆ ಪ್ರಚೋದನೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಅಂಥ ಸಮಯವು ಖಂಡಿತವಾಗಿ ಆವಶ್ಯವಿದೆ ಎಂಬುವುದು ಅಧ್ಯಯನಗಳಿಂದ ಸಾಕಷ್ಟು ಸೂಚನೆಗಳು ಸಿಕ್ಕಿವೆ.

ಲೂಥರ್ ಅವರು ತಮ್ಮ ಮೇಲ್ವರ್ಗದ ಅಮೆರಿಕದ ಹದಿಹರೆಯದ ನಿದರ್ಶನಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು ಆಸಕ್ತಿಕರ ಸಹವರ್ತಿ ಪದ್ಧತಿಗಳ ಬಗ್ಗೆಯೂ ಬೆಳಕು ಚೆಲ್ಲಿದ್ದಾರೆ. ಹುಡುಗರಲ್ಲಿ ಜನಪ್ರಿಯತೆಯೆಂಬುದು ಅವರ ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿತನದ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿರುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ಅವರ ಮಾದಕ ದ್ರವ್ಯಸೇವನೆಯ ಆಸಕ್ತಿಯ ಮೇಲೆ ಇತ್ತು. ಅದೇ ಹುಡುಗಿಯರಲ್ಲಿ ಅದು ದೈಹಿಕವಾಗಿ ಆಕರ್ಷಣೀಯರಾಗಿರುವುದರ ಮೇಲೆ ಸುತ್ತುವರಿದಿತ್ತು. ಈ ಸಹವರ್ತಿ ಪದ್ಧತಿಗಳು ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಶಾರೀರಿಕ ಆರೋಗ್ಯದ ಮೇಲೆ ತೊಂದರೆಯನ್ನುಂಟು ಮಾಡಿದವು. ಈ ಅಧ್ಯಯನದ ಹೊಳಹುಗಳು ನಮ್ಮ ಭಾರತೀಯ, ನಗರದ ಶ್ರೀಮಂತರಿಗೆ ಅನ್ವಯವಾಗಬಹುದು ಅಥವ ಆಗದೇ ಇರಬಹುದು (ಬಹುಶಃ ಅವರು ಬಿಡುವಿಲ್ಲದೇ ಓದುವುದರಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿರಬಹುದು), ಆದರೆ ಈ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಭಾರತದ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವುದೇ ಒಂದು ಸೊಗಸು.

ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ವಸ್ತು ಮೂಲಗಳ ಸಂತೋಷಗಳಿಗೆ ಅತಿಯಾದ ಒತ್ತು ನೀಡಿರುವುದೂ ಒಂದು ಸಮಸ್ಯೆಯಾಗಿರಬಹುದು. ಈಗ್ಗೆ ಹಲವಾರು ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ, ಧನಾತ್ಮಕ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದತ್ತ, ಅಂದರೆ ಸಂತೋಷ ಮತ್ತು ತೃಪ್ತಿಗಳಂಥ ಚರಪರಿಮಾಣಗಳ (variables) ಮೇಲೆ ಗಮನ ನೀಡುವತ್ತ ಚಲನೆ ಆರಂಭವಾಗಿದೆ. ಅಧ್ಯಯನಗಳ ಪ್ರಕಾರ ಮನುಷ್ಯರು ಸಂತೋಷಕ್ಕೆ ಬಾಹ್ಯ ಮೂಲಗಳನ್ನು ಹುಡುಕುತ್ತಾರಾದರೂ ಈ ಮೂಲಗಳು ಹಾಗೇನೂ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಬರುವುದಿಲ್ಲ. ಲೂಥರ್ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ, 'ಆರ್ಥಿಕವಾಗಿ ಭಾಗ್ಯವಂತರಾದ ಇಂದಿನ ಮಕ್ಕಳು . . . . ವೈಚಾರಿಕ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಪಡೆಯುವುದು ಮತ್ತು ಮನುಕುಲಕ್ಕೆ ಕಾಣಿಕೆ ಸಲ್ಲಿಸುವುದನ್ನು ತಮ್ಮ ಜೀವನದ ಗುರಿಯನ್ನಾಗಿಸುವುದು ತೀರಾ ಅಪರೂಪಕ್ಕೆ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ.' ಅವರು ಹೇಳುವಂತೆ ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿ ಮಾಧ್ಯಮಗಳು ನಿರಂತರವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ಅಧಿಕಾರ, ಹೆಚ್ಚು ಹಣ, ಹೆಚ್ಚು ಶಾರೀರಿಕ ಆಕರ್ಷಣೆಗಳೆಂಬ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಪ್ರಚೋದಿಸುತ್ತವೆ. ಅಂತಿಮವಾಗಿ, ಸಿರಿವಂತ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಇದು ಒತ್ತಡಕ್ಕೆ ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಈ ಯುವ ಜನರ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಆರೋಗ್ಯವು ಒಟ್ಟಾರೆ ಸಮಾಜದ ಮೇಲೆ ದೂರಗಾಮಿ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು

ಬೀರುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ಅವರು ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುವ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ವಯಸ್ಕರರಂತೆ ಪ್ರಭಾವಿಗಳಾಗಿರುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿರುತ್ತವೆ. ಖಿನ್ನತೆ ಮತ್ತು ಆತಂಕವು ಅವರ ಉತ್ಪಾದಕತೆಯನ್ನು ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ಆದರೆ ಹೆಚ್ಚು ಸುಪ್ತವಾಗಿ ಕುಗ್ಗಿಸುತ್ತವೆ. ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ತೋರಿಸುವಂತೆ ದುಃಖಿಗಳು ಪರೋಪಕಾರಿಗಳಾಗಿರುವುದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಸ್ವಾರ್ಥಿಗಳಾಗಿದ್ದಾರೆ.

ಹಾಗು ಇತರೆ ವರ್ತನೆಗಳ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳ ಅವಧಿಯನ್ನು, ಈ ತೀವ್ರತೆಯ ಮೇಲಿರುವ ಹತೋಟಿ ಎಂದೂ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಬಹುದು. ಈ ಎರಡು ಚರಾಂಕಗಳು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವ್ಯಾಪಕ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯ ಪ್ರಮುಖ ಫಲಿತಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದವು. ಅವುಗಳೆಂದರೆ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಹೊಂದಾಣಿಕೆ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಗತಿ ಮತ್ತು ಮನೋವ್ಯಾಧಿಯ ಪರಿಣಾಮಗಳಾದ ಖಿನ್ನತೆ ಅಥವ ಗಮನದ ಕೊರತೆಯಿಂದಾದ ಅತಿಚಟುವಟಿಕೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ತೊಂದರೆಗಳೂ ಆಗಬಹುದು. ಭಾವೋದ್ರೇಕ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣಗಳೆರಡೂ ಋಣಾತ್ಮಕ ಭಾವಗಳಾದ ದುಃಖ ಮತ್ತು ಕೋಪಗಳಂಥ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತವೆ. ಅಧಿಕ ಭಾವೋದ್ರೇಕಕ್ಕೊಳಗಾಗುವ ಪ್ರವೃತಿಯುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ನಿಯಂತ್ರಣವು ಬಹಳ ಮುಖ್ಯವಾಗಿರುತ್ತದೆ.

ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ನೀವು ಭಾವೋದ್ರೇಕವನ್ನಾಗಲಿ, ನಿಯಂತ್ರಣವನ್ನಾಗಲಿ, ಹೇಗೆ ಅಳೆಯಬಲ್ಲಿರಿ? ಇದೊಂದು ಆಸಕ್ತಿಕರ ಪ್ರಶ್ನೆ, ಏಕೆಂದರೆ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದ ಅಳತೆಯಲ್ಲಿ ಹಾಸು ಹೊಕ್ಕಾಗಿರುವ ತೊಂದರೆಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಅಳೆಯಲಾಗದ್ದನ್ನು ಅಳೆಯಲು ಬದ್ಧರಾಗಿರುವ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳ ಜಾಣತನವನ್ನು ಕೂಡ ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಯು ಬಿಂಬಿಸುತ್ತದೆ! ತುಂಬಾ ಸಾಮಾನ್ಯ ವಿಧಾನವೆಂದರೆ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಪ್ರಶ್ನೆ ಕೇಳುವುದು ಹಾಗು ಅವರು ನೀಡಿರುವ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ವಾಸ್ತವಿಕ ಅಂಶಗಳಿಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಹತ್ತಿರವಾಗಿಯೇ ಇದೆ ಎಂದು ನಂಬುವುದು. ಸ್ವವರದಿ ವಿಧಾನಗಳೆಂದು ಕರೆಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಇವು ಹಲವು ರೀತಿಯವಾಗಿವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಪನಾಸ್-ಸಿ (ಮಕ್ಕಳಿಗಾಗಿ ಧನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಋಣಾತ್ಮಕ ಪ್ರಭಾವದ ಮಾಪನ– Positive and Negative Affect Scale for Children- PANAS-C). ಹತ್ತರಿಂದ ಹದಿನಾಲ್ಕು ವರ್ಷದ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ, ಉಲ್ಲಾಸಕರ, ಮಂಕು ಕವಿದ, ಧೈರ್ಯಶಾಲಿ ಮತ್ತು ಖಿನ್ನ ಎಂಬಂಥ ಗುಣವಾಚಕಗಳನ್ನು ನೀಡಿ, ಕೆಲವು ದಿನ ಅಥವ ವಾರಗಳಲ್ಲಿ ಆ ಭಾವಗಳನ್ನು ಅವರು ಯಾವ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಅನುಭವಿಸಿದರು ಎಂದು ಅಂದಾಜು ಮಾಡಲು ಹೇಳಿದರು. ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ನುಡಿದಂತೆ ನಡೆಯುತ್ತಾರೆ (ಕೊಟ್ಟ ಮಾತುಗಳನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ), ಭಾವಾವೇಶಕ್ಕೊಳಗಾದಾಗ ಶಾಂತರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ, ಉತ್ತರಿಸುವ ಮುನ್ನ ಯೋಚಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬಂಥವುಗಳನ್ನು ಅವರು ಯಾವ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಪಾಲಿಸಿದರು ಎಂದು ನಿರ್ಧರಿಸಿ ಗುರುತಿಸುವಂತೆ ಮಗುವಿನ ಸ್ವನಿಯಂತ್ರಣ ಸ್ಥಾನ ಮಾಪನ (CSCRS-Child Self Control Rating Scale) ಕೇಳುತ್ತದೆ. ನಾನು ಸಾಕಷ್ಟು ಸಲ ಖುಷಿಯಾಗಿ ಇದ್ದೆ, ನಾನು ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಭಯಭೀತಳಾಗಿದ್ದೆ, ನನಗೆ ದುಃಖವಿದ್ದಾಗ ನನ್ನ ದುಃಖದ ಭಾವಗಳು ತುಂಬಾ ಬಲವಾಗಿದ್ದವು, ಹಾಗು ನನಗೆ ಹುಚ್ಚು ಹಿಡಿದಂತೆ ಅನಿಸಿದಾಗ ನಾನು ನಿಯಂತ್ರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು ಅಥವ ನಾನು ಹೇಗೆ ಹುಚ್ಚು ಹಿಡಿದಂಥ ಮನಸ್ಸನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಿಕೊಂಡೆ . . . . ಎಂಬಂಥ ತಮ್ಮ ಮೂರು ತಿಂಗಳ ಹಿಂದಿನ ಹೇಳಿಕೆಗಳ ಸ್ಥಾನ ಪ್ರಮಾಣವನ್ನು ಹಿಫ್ (HIF-How

I Feel) ಸ್ಕೇಲ್‌ನಲ್ಲಿ ಗುರುತಿಸುವಂತೆ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಕೇಳಲಾಯಿತು. ಪ್ರತಿಕ್ಷಣದ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಸ್ಥಿತಿಯ ದಾಖಲೆಗಳಿಗೆ ವರ್ಮಾ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು ನಡೆಸಿದ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಈ ಹಿಂದೆ ವಿವರಿಸಿದ ಇಎಸ್‌ಎಫ್ (Experience Sampling Form) ಇದೆ. ಸ್ವವರದಿಗಳ ಫಲಿತಾಂಶವನ್ನು ಎಚ್ಚರಿಕೆಯೊಂದಿಗೆ ಬಳಸಬೇಕು ಅಥವ ಮಕ್ಕಳ ಭಾವಪರವಶತೆಯನ್ನು ಅಳೆಯುವ ಇತರೆ ವಿಧಾನಗಳ ಫಲಿತಾಂಶದೊಂದಿಗೆ ಬಳಸುವುದು ಇನ್ನೂ ಉತ್ತಮ. ಈ ಕೆಳಗೆ ವಿವರಿಸಲಾದ ಅಧ್ಯಯನವು ಇದನ್ನೆಲ್ಲ ಹೇಗೆ ಸಾಧಿಸಬಹುದು ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಒಂದು ಸರಳ ಉದಾಹರಣೆ.

ನ್ಯಾನ್ಸಿ ಐಸೆನ್‌ಬರ್ಗ್ (ನೈತಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಬಗೆಗಿನ ಅವರ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ನೀವು ಅಧ್ಯಾಯ 6ರಲ್ಲಿ ಓದಿದ್ದೀರಿ), ಜೆಫ್ರಿ ಲ್ಯೂ ಮತ್ತು ಶ್ರೀ ಉಂಟಾರಿ ಪಿಡಾಡಾ ಅವರು ಇಂಡೋನೇಶ್ಯದ ಒಂದು ಮಕ್ಕಳ ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿ ಭಾವಪರವಶತೆಯ ಕುರಿತಾದ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ನಡೆಸಿದ್ದಾರೆ. ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಭಾವನೆಗಳ ತೀವ್ರತೆ, ನಿಯಂತ್ರಣ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆಯನ್ನು ಅಳೆಯಲು, ಶಿಕ್ಷಕರು ಅವರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು, ಪೋಷಕರು ಅವರ ಮಕ್ಕಳನ್ನು, ಪರಸ್ಪರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಒಬ್ಬರನ್ನೊಬ್ಬರು ಅಳೆದುಕೊಳ್ಳುವುದರ ಮೂಲಕ ಕಂಡು ಹಿಡಿದಿದ್ದಾರೆ. ಪೋಷಕರು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿನ ಸಾಮಾನ್ಯ ಅಂಶಗಳೆಂದರೆ, 'ನನ್ನ ಮಗುವು ತನ್ನ ಸುತ್ತಲಿನ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ತುಂಬಾ ಭಾವನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತದೆ', 'ಒಂದು ಹೊಸ ಚಟುವಟಿಕೆಗೆ ಪ್ರವೇಶಿಸುವ ಮೊದಲು ಈ ಮಗುವಿಗೆ ಕಾಯಲು ಹೇಳಿದರೆ, ಅದು ಕಾಯಬಲ್ಲುದು', 'ಈ ಮಗು, ತಾನು ಆಡುತ್ತಿರುವ ಆಟವನ್ನು ಮುಗಿಸುವ ಮೊದಲೇ ಕರೆದರೆ ಕೋಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ', 'ನನ್ನ ಮಗು ಅಪರಿಚಿತರ ಮುಂದೆ ನಾಚಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ', ಹಾಗು 'ಈ ಮಗು ನಿರ್ಗತಿಕರ ಬಗ್ಗೆ ಸದಾ ಅಯ್ಯೋ ಅಂದುಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ'. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ಸಹವರ್ತಿಗಳಲ್ಲಿ ಕೋಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಹೆಚ್ಚಿರುವ ನಾಲ್ವರನ್ನು, ಅವರು ತುಂಬಾ ಇಷ್ಟಪಡುವ ನಾಲ್ವರನ್ನು, ತುಂಬಾ ಕಡಿಮೆ ಇಷ್ಟಪಡುವ ನಾಲ್ವರನ್ನು ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡಲು ಹೇಳಲಾಯಿತು. ಈ 'ಅಗ್ರ ನಾಲ್ಕು' ಶ್ರೇಣಿಗಳನ್ನು ಅಳೆದು, ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೂ ಒಂದೇ ಒಂದು ಅಂಕ ಬರುವಂತೆ ಎಲ್ಲ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅಂಕಗಳೊಂದಿಗೆ ಸರಾಸರಿ ತೆಗೆಯಲಾಯಿತು. ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳಿಗೆ ಕುತೂಹಲವಿದ್ದದ್ದು ಏನೆಂದರೆ ತೀವ್ರತೆ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣದ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಸಂರಚನೆಯು ವಿವಿಧ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಂತಸ್ತಿಗೂ, ಸಹವರ್ತಿಗಳು ಸ್ವೀಕಾರ ಮಾಡುವುದಕ್ಕೂ ಸಂಬಂಧವಿದೆಯೇ ಎಂಬುವುದನ್ನು ತಿಳಿಯುವುದು. ಏಕೆಂದರೆ ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಲ್ಲಿ ಈಗಾಗಲೇ ಹಲವಾರು ಬಾರಿ ಇದು ರುಜುವಾತಾಗಿತ್ತು. ಉತ್ತರ 'ಹೌದು' ಎಂದಾಗಿತ್ತು. ಈ ಇಂಡೋನೇಶ್ಯಾದ ಮಾದರಿಯಲ್ಲೂ ಸಹ, ನಿಯಂತ್ರಣ ತಪ್ಪಿದ ಮಕ್ಕಳು ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಅಸ್ವೀಕೃತರಾಗಿದ್ದರು. ಅವರು ಕೋಪದಂಥ ಋಣಾತ್ಮಕ ಭಾವವನ್ನು ಮತ್ತೆಮತ್ತೆ ತೀವ್ರವಾಗಿ ಪ್ರಕಟಪಡಿಸಿದಾಗ ಅದು ಸಹವರ್ತಿಗಳ ತಿರಸ್ಕಾರಕ್ಕೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟಿತು. ಇನ್ನೊಂದೆಡೆ ದುಃಖ ಅಥವ ಆತಂಕದಂಥ ಋಣಾತ್ಮಕ ಭಾವವನ್ನು ಆಂತರೀಕರಣಗೊಳಿಸಿಕೊಂಡಾಗ, ಅದು ನಾಚಿಕೆ ಮತ್ತು ಸಹವರ್ತಿಗಳಿಂದ ಒಂದು ರೀತಿಯ ಭಿನ್ನವಾದ ಒಂಟಿತನಕ್ಕೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟಿತು.

ಭಾವೋದ್ರೇಕ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣಕ್ಕೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಸಾರ್ವತ್ರಿಕವಾಗಿರುವ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ, ವಯಸ್ಕ ಸಣ್ಣಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಈ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಏನು ಮಾಡಬಹುದೆಂದು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಲು ಇಚ್ಛಿಸಬಹುದು. ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಹೇಳುವ ಪ್ರಕಾರ, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಋಣಾತ್ಮಕ ಭಾವಗಳನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುವ ಕುರಿತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಹೇಳಬಹುದಾದ ನಾಲ್ಕು ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಈ ಕೆಳಗೆ ನೀಡಲಾಗಿದೆ:

- ಭಾವನೆಯೊಂದಿಗೆ ನೇರವಾಗಿ ವ್ಯವಹರಿಸುವುದು (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಆರಾಮದ [relaxation] ತಂತ್ರಗಳು ಅಥವ ಔಷಧೋಪಚಾರ)
- ನಿಮ್ಮೊಳಗೇ ಇರುವ ಕೆಲವು ಕ್ಷೇತ್ರಗಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವತ್ತ ನೀವು ಗಮನಹರಿಸಿದರೆ, ಅದು ಧನಾತ್ಮಕ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಹುಟ್ಟು ಹಾಕುತ್ತದೆ.
- ನೀವು ಭಾವಿಸುತ್ತಿರುವ ರೀತಿಯ ಬಗೆಗಿನ ನಿಮ್ಮ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಪರೀಕ್ಷಿಸಿ.
- ನೀವಿರುವ ಸ್ಥಿತಿಯು ನಿಮ್ಮ ಮನಃಶಾಂತಿಯ ಮೇಲೆ ನ್ಯಾಯಯುತವಲ್ಲದ ಬೇಡಿಕೆಗಳನ್ನು ಮುಂದಿಡುತ್ತಿದ್ದರೆ ನೀವಿರುವ ಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ.

ಮೊದಲನೇ ಮತ್ತು ಎರಡನೇ ಆಯ್ಕೆಗಳು ಸುಮಾರಾಗಿ ನೇರವಾಗಿರುವಂಥವಾಗಿವೆ. ಆದರೆ ಮೂರನೇ ಮತ್ತು ನಾಲ್ಕನೇ ಆಯ್ಕೆಗಳು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ನೋಡಿದರೆ ಹೆಚ್ಚು ಆಸಕ್ತಿಕರವಾಗಿವೆ. ಮೊದಲು ಮೂರನೆಯ ಆಯ್ಕೆಯತ್ತ ನೋಡೋಣ, ಅದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ತನ್ನದೇ ಭಾವವನ್ನು ವಿವರಿಸುವ ರೀತಿಯನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಲು ಹೇಳುತ್ತದೆ.

ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಸ್ಥಿರತೆಗೆ ಪ್ರಮುಖ ಕೊಡುಗೆ, ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ತನ್ನ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವ ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ತಾನು ಹೊಂದಿರುವ ಒಟ್ಟು ನಂಬಿಕೆಗಳ ಮೊತ್ತ. ಎಲ್ಲ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೂ ತಮ್ಮ ಶಾಲಾ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆ, ಕ್ರೀಡಾ ಸಾಧನೆ, ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಗೆಲುವುಗಳ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಸೋಲುಗಳನ್ನೂ, ಹಿನ್ನಡೆಗಳನ್ನೂ ಅನುಭವಿಸಿಯೇ ಅನುಭವಿಸಿರುತ್ತಾರೆ. ಒಂದು ಕಿರುಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಕಳಪೆ ಸಾಧನೆ ಮಾಡುವುದು, ಒಬ್ಬ ಸಹವರ್ತಿಯಿಂದ ತಿರಸ್ಕೃತವಾಗುವುದು ಅಥವ ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಶಿಕ್ಷೆ ಅನುಭವಿಸುವುದು, ಮುಂತಾದ ಋಣಾತ್ಮಕ ಅನುಭವಗಳಿಗೆ ಎದುರಾದಾಗ ಅವರು ಹೇಗೆ ಚೇತರಿಸಿಕೊಂಡು ತಮ್ಮ ಗುರಿಗಳತ್ತ ಮುನ್ನುಗ್ಗುವುದನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸುತ್ತಾರೆ? ಬಹುಶಃ ಇದರ ಕೀಲಿಯಿರುವುದು ಸೋಲುಗಳಿಗೆ ಅಥವ ಹಿನ್ನಡೆಗಳಿಗೆ ನೀಡಿರುವ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ. ಒಂದು ಸೋಲುಂಟಾದಾಗ, ಅಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆಯ ಆವಶ್ಯವಿದೆ ಎಂದರ್ಥ. ಅದು ಮುಂದಿನ ಬಾರಿ ಕಷ್ಟಪಟ್ಟು ಪ್ರಯತ್ನಪಡುವುದು ಅಥವ ಬೇರೊಂದು ಕಾರ್ಯತಂತ್ರವನ್ನು ಬಳಸಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದು ಆಗಬಹುದು. ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೇನಾದರೂ ಅಂಥ ಬದಲಾವಣೆ ಸಾಧ್ಯವೆಂದು ನಂಬುವುದಾದರೆ ಆ ಬದಲಾವಣೆಗೆ ತನ್ನ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ವ್ಯಯಿಸುತ್ತಾನೆ ಹಾಗು 'ಇನ್ನೊಂದು ಸಾರಿ ಪ್ರಯತ್ನಿಸೋಣ' ಎಂದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾನೆ. ಆದರೆ ತನ್ನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಮತ್ತು/ಅಥವ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವವು ಬದಲಾಯಿಸಲಾಗದ್ದು ಎಂದು ಅವನು ಭಾವಿಸಿದರೆ, ಅವನು ರಕ್ಷಣಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತಾನೆ. ಸೋಲು ನೀಡಿರುವ ತನ್ನ ಮಿತಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಇರುವ 'ಜ್ಞಾನ'ದ ಜೊತೆ ಅವನು ಸಂಭಾಳಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಒಂದು ಹಿನ್ನಡೆಯನ್ನು ಒಂದು ಕಡೆ ಬದಲಾವಣೆಗಿರುವ ಸವಾಲೆಂದುಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಇನ್ನೊಂದು ಕಡೆ ಅದು ವಿಪತ್ಕಾರಕವಾಗಿದ್ದು ಅದರಿಂದ ಶಕ್ತಿಯ ವ್ಯಯವಾಗುತ್ತದೆಯೆಂದೂ ನೋಡಬಹುದು. ಇದು ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ನಿಷ್ಕ್ರಿಯವಾಗಿ, ರಕ್ಷಣಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಅಥವ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲನಾಗಿ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತಾನೆಯೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸಿರುತ್ತದೆ. ಅವನು ತನ್ನ ಸಮಯವನ್ನು ತಾನು ಏನು ಎಂದು ಸಾಬೀತುಪಡಿಸುವುದರಲ್ಲಿ ಕಳೆಯುತ್ತಾನೆ, ಅಥವ ಕಲಿಕೆಗಾಗಿ ಉತ್ಸಾಹದಿಂದ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಅರಸಿಕೊಂಡು ಹೋಗುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತಾನೆ. ಅದರಿಂದ ಅವನ ಶಾಲಾ ಜೀವನದ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಗುಣವು ನಿರ್ಧಾರವಾಗುತ್ತದೆ.

ಕಲಿಕೆ ಪ್ರಗತಿಗೊಂದು ಸಾಧನ ಎಂದು ಭಾವಿಸುವ ಬದಲು ಪ್ರಗತಿಯೇ ಕಲಿಕೆಗೆ ಸಾಧನ ಎಂದು ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ನೋಡುವಂತೆ ಮಾಡಲು ನಾವು ಸಹಾಯ ಮಾಡಬೇಕಾದ ಆವಶ್ಯಕತೆಯಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ, ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ, ನಾವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ತಪ್ಪುಗಳಿಗೆ ಅಥವ ಕಳಪೆ ಸಾಧನೆಗೆ ಹೇಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತೇವೆಂಬುದು ಬಹಳ ದೊಡ್ಡ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನುಂಟು ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಸುಧಾರಣೆಗೊಂದು ಅತ್ಯಮೂಲ್ಯ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿಯಾಗಿ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ನೋಡುವ ಬದಲು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಯೋಗ್ಯತೆಯನ್ನು ಸೂಚಿಸುವ ಅಂತಿಮ ಗುರಿಯಂತೆ ಸಾಧನೆಯನ್ನು [ಅದು ಹೋಂವರ್ಕ್, ಕಿರುಪರೀಕ್ಷೆಗಳು, ನಿಯೋಜಿತ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಅಥವ ಮಂಡನೆಗಳಿಗೆ (presentations) ಸಂಬಂಧಿಸಿರಬಹುದು] ನೋಡಿರುವುದರ ಕುರಿತು ನಮಗೆ ಅಪರಾಧಿ ಭಾವ ಮೂಡಿರಬಹುದು. ಈ ಮಟ್ಟಿಗೆ, ಸಾಧನೆ ಮತ್ತು ಸೋಲುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ನಾವು ನಂಬಿರುವ ವಿಷಯಗಳನ್ನೇ ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೂ ನಂಬಿದರೆ ನಾವು ಅಚ್ಚರಿ ಪಡಬೇಕಾಗಿಯೇ ಇಲ್ಲ.

ಈಗ ಭಾವನೆಯ ನಿಯಂತ್ರಣಕ್ಕೆ ಅಂದರೆ ಭಾವನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಒತ್ತಡಮಯ ಸಂದರ್ಭಗಳನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ನಾಲ್ಕನೇ ಸಲಹೆಯನ್ನು ನೋಡೋಣ. ಕಷ್ಟಕ್ಕೀಡಾದ ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ 'ತನ್ನ ಪ್ರಸಂಗವನ್ನು ತಾನೇ ಬದಲಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು' ಸಲಹೆ ನೀಡುವುದು ವಿಚಾರಹೀನವಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಶಾಲೆಗಳು, ತಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗಾಗಿ ಅವರು ಸೃಷ್ಟಿಸುವ ಪರಿಸರಗಳಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ತರಬಹುದು. ರಾಬರ್ಟ್ ರೋಜರ್ ಎಂಬ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ, ಆರೋಗ್ಯಕರ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪರಿಸರಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಬರೆದಿದ್ದಾರೆ. ಅವರು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ಸಮುದಾಯ ಮತ್ತು ಅಕ್ಕರೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿ ತರಗತಿ ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ಮಟ್ಟಗಳಲ್ಲಿ ನಾಲ್ಕು ಸುಧಾರಣೆಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತಾರೆ:

- ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಹಲವಾರು ವಿವಿಧ ಹಿನ್ನೆಲೆಗಳಿಂದ ಬಂದಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಹೊಂದಿಕೆಯಾಗುವಂತಿರಬೇಕು. ಅದಕ್ಕೆ ಸಹಕಾರಿ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ವರ್ಗೀಕೃತ ಹಾಗು ತಲುಪಬಹುದಾದ ಗುರಿಗಳಿರಬೇಕು.
- ಪ್ರತಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೂ ಒಂದು ಮಟ್ಟದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಸಾಧಿಸುವಂತೆ ಮಾಡುವ ಧ್ಯೇಯವನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೊಂದಿರುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ಅವರು ತಪ್ಪುಗಳನ್ನು, ಸೋಲು ಮತ್ತು ಗೆಲುವುಗಳ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಯೋಚಿಸುವ ಬದಲು ಕಲಿಕೆಯ ಭಾಗಗಳೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕು.
- ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಶಾಲಾ ಸಮುದಾಯದ ಒಳಗೆ ನಿರ್ಧಾರಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲು ಅವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಡಬೇಕು. ಹೀಗೆ ಮಾಡುವುದರಿಂದ ಅವರು ಶಾಲೆಯನ್ನು ಅಮೂಲ್ಯವೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಶಾಲೆಯೊಂದಿಗೆ ಬೆಸೆದುಕೊಂಡಿರುವ ಭಾವನೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ.
- ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಪರಸ್ಪರರ ಜೊತೆ ಹಾಗು ವಯಸ್ಕರ ಜೊತೆ ಆಪ್ತ ಸಂಬಂಧಗಳು ರೂಪುಗೊಳ್ಳಲು ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ನೀಡಬೇಕು. ಬಹುಶಃ ಸಣ್ಣಸಣ್ಣ ಕಲಿಕಾ ಗುಂಪುಗಳನ್ನು ಶಾಲೆಯ ಒಳಗೇ ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಮೂಲಕ ಅದು ಸಾಧ್ಯವಾಗಬಹುದು.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಸಮತೋಲನಕ್ಕೆ ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಗೆ ಕೊಡುಗೆ ನೀಡಬಹುದು ಎಂಬ ಕುರಿತು ಪೆಕ್ರುನ್ ಅವರೂ ಕೂಡ ಗಮನಸೆಳೆಯುವಂತೆ ಅಂಥದೇ ಧನಾತ್ಮಕ



ರೀತಿಯ ಪಟ್ಟಿಯೊಂದನ್ನು ತಯಾರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಅವರ ವಿವರಣೆಗಳು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣದ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳ ಮೇಲೆಯೇ ಇವೆ. ನಾವು ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅವರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಮಿತಿಗಳಲ್ಲೇ ಇರುವ, ವಿಶೇಷ ಗಮನ ಅಪೇಕ್ಷಿಸುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು (demanding tasks) ನೀಡಬೇಕು. ಆದರೆ ಅವು ಕೇವಲ ಅಸ್ಮಿತೆ ಮತ್ತು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಕಾರಣಗಳಿಗಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲ. ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಯೋಜನಗಳೂ ಕೂಡ ಇರುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಒಂದು ವಿಶೇಷ ಗಮನ ಅಪೇಕ್ಷಿಸುವ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಮುಗಿಸಿದಾಗ ಸಿಗುವ ಒಳ್ಳೆಯ ಭಾವ. ಇನ್ನೊಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಸಮರ್ಥ ಎಂದು ಭಾವಿಸುವುದು, ಸಮರ್ಥರಾಗಬೇಕೆಂದು ಬಯಸುವುದು ಮತ್ತು ಸಮರ್ಥರು ಆಗಿರುವಷ್ಟೇ ಮುಖ್ಯ. ಒಂದು ಕೆಲಸವನ್ನು ಗುಂಪಿನಲ್ಲಾಗಲೀ, ಒಬ್ಬರೇ ಆಗಲಿ, ಸ್ವನಿಯಂತ್ರಿತ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ಮಾಡಲು ಬಿಡುವುದರಿಂದ ಒಂದು ರೀತಿಯ ಹಿಡಿತದ ಭಾವ ಬರುತ್ತದೆ. ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ತನ್ನ ಪಠ್ಯವಸ್ತುವಿನ ಜೊತೆ ಹೇಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡಬೇಕೆಂದು ಯೋಜಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ, ತನ್ನ ವೇಗವನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯವನ್ನು ಕರತಲಾಮಲಕ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಬೇಕಾಗುವಂಥ ಯಾವುದೇ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಪಡೆಯಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ನೀಡಬಹುದು. ಒಂದು ಗುಂಪಿನ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ, ಎಲ್ಲ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು– ಅವರು ಕೆಲಸವನ್ನು ಹೇಗೆ ವಿಂಗಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ, ಅವರೊಳಗೇ ಹೇಗೆ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಗುಂಪಿನ ಸದಸ್ಯರಿಗೆ ವಹಿಸಿದ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಉತ್ತರ ಕೊಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ– ಎಂಬಂತಹ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಹೊಣೆಗಾರರನ್ನಾಗಿಸಬಹುದು. ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪಾತ್ರವೆಂದರೆ, ಅಲ್ಲಿಯೇ ಓಡಾಡಿಕೊಂಡಿದ್ದು ಪ್ರತಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೂ ಕಲಿಕಾ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಮುಟ್ಟಲಿಕ್ಕಾಗುತ್ತಿದೆಯೇ ಎಂದು ಖಾತರಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು. ಆದರೆ ಇಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೇ ಸಾಂಘಿಕ ನಿಯಂತ್ರಣ (collective control) ನೀಡಬೇಕು. ಈ ರೀತಿಯ ಸಹಕಾರೀ ಗುಂಪಿನ ಕೆಲಸವೂ ಮೌಲ್ಯಯುತವಾದುದೆಂದು ಪೆಕ್ರುನ್ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ಅದು ಸಹಾಯ ಮಾಡುವ ಮತ್ತು ಸಹಾಯಕ್ಕೆ ಒದಗುವ ನಮ್ಮ ಸಾಮಾಜಿಕ ಆವಶ್ಯಕತೆಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸುತ್ತದೆ.

ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಹುಟ್ಟಿಕೊಂಡು, ಭಾವೋದ್ರೇಕ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣವು ಎಂದೆಂದೂ ಮಾಡಿದ್ದಕ್ಕಿಂತ ಇನ್ನಷ್ಟು ಹೆಚ್ಚಿನ ಜನಸಾಮಾನ್ಯರ ಕಲ್ಪನೆಗೆ ಕಿಚ್ಚು ಹಚ್ಚಿಸಿದ ಇನ್ನೊಂದು ಚರಪರಿಮಾಣವನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸದಿದ್ದರೆ ಈ ಅಧ್ಯಾಯವು ಅಪೂರ್ಣವಾಗಿಬಿಡುತ್ತದೆ. ಸಂತೋಷ ಮತ್ತು ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಆರೋಗ್ಯ ಬಹಳಷ್ಟು ಸಾರಿ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ **ಆತ್ಮಗೌರವ**ದ ಭಾವದ ಜೊತೆ ತಳಕು ಹಾಕಿಕೊಂಡಿರುತ್ತವೆ. ಇದೊಂದು ಆಸಕ್ತಿಕರ ಇತಿಹಾಸವಿರುವ ಆಕರ್ಷಣೀಯ ಚರಪರಿಮಾಣ. ಈ ಮುಂಚೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಸಾರಿ ನಡೆದಿರುವಂತೆ, ಈ ಚರಪರಿಮಾಣದೊಂದಿಗೆ ಕೂಡ ಜನಪ್ರಿಯ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನವು ಇಷ್ಟವಾಗುವಂಥ, ಸರಳ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ನೀಡಿ, ಅದು ಸುಲಭದ ಉತ್ತರಗಳು ಮತ್ತು ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ನೀಡಿದಂತೆ ಅನಿಸುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ಬಗ್ಗೆ

ಒಳ್ಳೆಯ ಭಾವ ತಾಳುವಂತೆ ಮಾಡಿದಾಗ, ಅವರು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಕೊನೆಯ ಭಾಗವು ಆತ್ಮಗೌರವದ ಕತೆ ಹಾಗು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಅದರ ಬಗ್ಗೆ ಎತ್ತುತ್ತಿರುವ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು ಭಾರತೀಯ ನಗರ ಪ್ರದೇಶದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವರ್ತುಲದಲ್ಲಿ ಸಮರ್ಥವಾಗಿ ಜನಪ್ರಿಯತೆ ಗಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿರುವುದನ್ನು ನಾನು ನೋಡುತ್ತಿದ್ದೇನೆ. ಅದರಿಂದಲೇ ಅದರ ಅರ್ಥ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯದ ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ತಿಳಿವಳಿಕೆ ನಮಗೆ ಅಷ್ಟು ಅವಶ್ಯಕ.

ಆತ್ಮಗೌರವ (Self-Esteem)

1970ರ ದಶಕದ ಆರಂಭದಿಂದ ಈವರೆಗೆ 15,000ಕ್ಕೂ ಅಧಿಕ ನಿಯತಕಾಲಿಕಾ ಲೇಖನಗಳನ್ನು ಆತ್ಮಗೌರವದ ಬಗ್ಗೆ ಅಥವ ವ್ಯಕ್ತಿಯೊಬ್ಬ ತನ್ನನ್ನು ಹೇಗೆ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾನೆ ಎಂಬ ಕುರಿತು ಬರೆಯಲಾಗಿದೆ. ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿನ ಮೂರು ದಶಕಗಳ ಪ್ರಚಂಡ ಫಲಿತಾಂಶದಲ್ಲೂ, ಜನಪ್ರಿಯ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದ ಸಂದೇಶವು ಏನಾಗಿತ್ತೆಂದರೆ ಈ ಚರಪರಿಮಾಣವು ತುಂಬಾ ಮುಖ್ಯವಾದದ್ದಾಗಿದ್ದು, ಭವಿಷ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ಆಶಾವಾದ, ಮದ್ಯಪಾನದ ಕಡಿಮೆ ಬಳಕೆ, ಕಡಿಮೆ ಆವೇಶ, ವೃತ್ತಿ ಯಶಸ್ಸು, ಶಾರೀರಿಕ ಆರೋಗ್ಯ ಮತ್ತು ದೀರ್ಘಾಯಸ್ಸಿನಂಥ ಹಲವಾರು ಧನಾತ್ಮಕ ಫಲಗಳನ್ನು ನೀಡಬಹುದಾಗಿದೆ. ಅದೇ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಆತ್ಮಗೌರವವೂ ಉತ್ತಮ ಶಾಲಾ ಸಾಧನೆಗೆ ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ ಎಂಬ ವಾದವಿದೆ. ಸಹಜವಾಗಿಯೇ, ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಮತ್ತು ಪೋಷಕರಿಗೆ ಹೊಗಳಿಕೆ, ಮತ್ತಷ್ಟು ಹೊಗಳಿಕೆ, ಇನ್ನಷ್ಟು ಹೊಗಳಿಕೆಯ ಪರವಾಗಿ ಇರುವ ಟೀಕೆಯನ್ನು ತಪ್ಪಿಸುವಂತೆ ತಕ್ಷಣವೇ ಸಲಹೆ ನೀಡಲಾಯಿತು. ಸಾವಿರಾರು ಶಿಕ್ಷಕರು (ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ) ಈ ಸಲಹೆಯನ್ನು ಪ್ರಾಮಾಣಿಕವಾಗಿ ಪಾಲಿಸಿದರು.

ಆತ್ಮಗೌರವದ ಬಗ್ಗೆ ನಾವು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗಿರುವ ಮುಖ್ಯ ಸಂಗತಿಯೆಂದರೆ ಈ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯಲ್ಲಿ **ನಿಖರತೆಯ ಆವಶ್ಯಕತೆಯಿರುವುದಿಲ್ಲ**. ಯಾವನೋ ಒಬ್ಬ ಅನೇಕ ಧನಾತ್ಮಕ ಗುಣಗಳಿದ್ದು, ಹಲವು ಸಾಧನೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಿದ್ದಾಗ್ಯೂ ಆತ ಕಡಿಮೆ ಮಟ್ಟದ ಆತ್ಮಗೌರವವನ್ನು ಹೊಂದಿರಲೂಬಹುದು. ಅದೇ ಇನ್ನೊಬ್ಬ ಅಷ್ಟೇನೂ ಸಮರ್ಥ, ಪ್ರತಿಭಾಶಾಲಿ ಅಲ್ಲದಿದ್ದರೂ ಉನ್ನತವಾದ ಆತ್ಮಗೌರವ ಹೊಂದಿರಲೂಬಹುದು. ನಿಜ, ಕೆಲವರಿದ್ದಾರೆ, ಅವರ ಆತ್ಮಗೌರವವು ಹೆಚ್ಚು ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದಿಂದ ವಾಸ್ತವದ ಜೊತೆ ಖಂಡಿತಾ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಆತ್ಮಗೌರವವೆಂಬುವುದು ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಬಗೆಗಿನ ಒಂದು ಗ್ರಹಿಕೆಯೇ ಹೊರತು, ವಾಸ್ತವವಲ್ಲ. ಆತ್ಮಗೌರವವು ಮೂಲತಃ ಒಂದು ಗ್ರಹಿಕೆಯಾಗಿದ್ದು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮತ್ತು ಕೌಶಲ್ಯಗಳ ವಾಸ್ತವದಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿದ್ದು, ಅದು ಸಾಧನೆಯ ಮೇಲೆ ಮಹತ್ವದ ಪರಿಣಾವನ್ನು ಬೀರಬಹುದೆನ್ನುವುದು ಈ ಚಳವಳಿಯ ವಾದವಾಗಿತ್ತು. ಆ ಚಳವಳಿಗೆ ಹದಿನೈದು ಸಾವಿರಕ್ಕೂ ಹೆಚ್ಚು ಅಧ್ಯಯನಗಳ ಬೆಂಬಲವಿದ್ದರೆ, ಅದು ಖಂಡಿತವಾಗಿ ಸರಿಯಾಗಿರಲೇ ಬೇಕಲ್ಲವೇ?

ತಪ್ಪು! ಸತ್ಯಾಂಶವೆಂದರೆ ಇಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ, ಹಲವಾರು ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಆತ್ಮಗೌರವ ಮತ್ತು ಫಲಿತಾಂಶಗಳ ನಡುವೆ ಬಲವಾದ ಸಂಬಂಧಗಳಿವೆ ಎಂದು ತೋರಿಸುವುದರಲ್ಲಿ ಸೋತಿವೆ. ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಲ್ಲಿ, ಜಾಗತಿಕ ಆತ್ಮಗೌರವವು ಪ್ರಯೋಜನಕಾರಿ ವರ್ತನೆಗಳಿಗೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟು, ಅದರಿಂದ ಒಂದು ಉತ್ತಮ ಸಮಾಜವು ನಿರ್ಮಾಣವಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಮತ್ತು ಜನಸಾಮಾನ್ಯರು ನಂಬಿದುದರ ಸಮಾನ ಉತ್ಸಾಹದಡಿಯಲ್ಲಿ ಈ ಋಣಾತ್ಮಕ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು ಸಮಾಧಿಯಾಗಿದ್ದವು.

ಆತ್ಮಗೌರವ ಚಳವಳಿಯ ಮುಂಚೂಣಿಯಲ್ಲಿರುವ ವ್ಯಕ್ತಿ, ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ, ರಾಯ್ ಬೂಮೆಯಿಸ್ಟರ್, ಪ್ರಾಯಶಃ ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಬೇರೆಲ್ಲರಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಸಂಶೋಧನಾ ಲೇಖನಗಳನ್ನು ಪ್ರಕಟಿಸಿದ್ದಾರೆ. 2003ರಲ್ಲಿ ಆತ್ಮಗೌರವಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿ ಕೂಲಂಕುಶ ಸಮೀಕ್ಷೆಯೊಂದನ್ನು ನಡೆಸಲು ಅವರನ್ನು ನಿಯೋಜಿಸಲಾಯಿತು. ಅವರು ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು ಈ ಕೆಲಸವನ್ನು ಒಳ್ಳೆಯ ವಿಶ್ವಾಸದಲ್ಲೇ ಕೈಗೆತ್ತಿಕೊಂಡಿದ್ದರು. ಆದರೆ, ಅವರಿಗೇ ದಿಗ್ಭ್ರಮೆಯಾಗುವಂತೆ, 15000 ಸಂಶೋಧನಾ ಲೇಖನಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಲೇಖನಗಳು ವೈಜ್ಞಾನಿಕವಾಗಿ ದೋಷಪೂರಿತವಾಗಿದ್ದವು ಎಂದು ಸಮೀಕ್ಷೆಯಿಂದ ತಿಳಿದು ಬಂದಿತು. ಉನ್ನತವಾದ ಆತ್ಮಗೌರವವು, ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಸಾಧನೆಯನ್ನಾಗಲೀ, ಯಾವುದೇ ಇತರೆ ಫಲಿತಾಂಶವನ್ನಾಗಲೀ ಹೆಚ್ಚಿಸುವುದಿಲ್ಲ ಎನ್ನವುದು ಅದರಲ್ಲಿನ ಇನ್ನುಳಿದ ಸಂಶೋಧನಾ ಲೇಖನಗಳ ಸಂದೇಶವಾಗಿತ್ತು. ಇದನ್ನು ಬೂಮೆಯಿಸ್ಟರ್ ಅವರ ವೃತ್ತಿ ಜೀವನದ ಅತಿ ದೊಡ್ಡ ನಿರಾಶೆ ಎನ್ನಲಾಗಿದೆ. ಈಗ ಬೂಮೆಯಿಸ್ಟರ್ ಅವರು, ಆತ್ಮಗೌರವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವುದು ಹೇಗೆ ಕಡಿಮೆ ಸಾಧನೆಗೆ ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ, ಹಾಗು ಕೆಲವೊಂದು ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಲ್ಲಿ ಅದು ಹೇಗೆ ಸೋಲಿಗೂ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಡಬಹುದೆಂಬ ವಿಚಾರದ ಕುರಿತು ಅಧ್ಯಯನ ನಡೆಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಈ ಗೊಂದಲಕ್ಕೆ ಕಾರಣವೆಂದರೆ ಬಹುತೇಕ ಅಧ್ಯಯನಗಳು **ಸಹಸಂಬಂಧಿತವಾಗಿದ್ದುದರಿಂದ (correlational)**, ಅಂಥ ದತ್ತಾಂಶದಿಂದ **ಪರಿಣಾಮಜನಕತೆ (causation)**ಯನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಅಂದರೆ, ಬಹುಶಃ ಒಳ್ಳೆಯ ಶಾಲಾ ಅಥವ ವೃತ್ತಿ ಸಾಧನೆಯು ಉನ್ನತವಾದ ಆತ್ಮಗೌರವಕ್ಕೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟಿರಬಹುದು ಅಥವ ಆತ್ಮಗೌರವ ಮತ್ತು ಸಾಧನೆಗಳೆರಡಕ್ಕೂ ಹಂಚಿಕೆಯಾಗಿರುವ ಬಹುಶಃ ಮೂರನೇ ಚರಪರಿಮಾಣವಾದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಂತಸ್ತು ಕಾರಣೀಭೂತ ಅಂಶವಾಗಿರಬಹುದು. ಈ ಗೊಂದಲಕ್ಕೆ ಇನ್ನೊಂದು ಮೂಲ ಕಾರಣ, ಬಹಳಷ್ಟು ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಆತ್ಮಗೌರವ ಮತ್ತು ಯಶಸ್ಸುಗಳ ಸ್ವವರದಿಗಳ ಮೇಲೆ ಆಧಾರಿತವಾಗಿರುವುದು ಕೂಡ ಸಾಧ್ಯವಿದೆ. ಮೇಲಿನದರ ಪೈಕಿ ಮೊದಲನೆಯದಕ್ಕೆ (ಅಂದರೆ ಆತ್ಮಗೌರವಕ್ಕೆ), ಅದರ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನದಿಂದಲೇ ಸ್ವವರದಿಯ ಆವಶ್ಯಕತೆ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದೆ. ಆದರೆ, ಎರಡನೆಯದಕ್ಕೆ (ಅಂದರೆ ಯಶಸ್ಸಿಗೆ) ಒಂದು ಹೆಚ್ಚು ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಮಾನದಂಡದ ಆವಶ್ಯಕತೆ ಇದೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ಅದಿಲ್ಲದೇ ನಮ್ಮ ಫಲಿತಾಂಶಗಳ ಮಾಪನ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಆತ್ಮಗೌರವದ ದಿಕ್ಕಿನಲ್ಲೇ ಪೂರ್ವಗ್ರಹಕ್ಕೆ ಒಳಗಾಗುತ್ತಿರಬಹುದು! ಇದನ್ನೇ ಇನ್ನೊಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಉನ್ನತವಾದ ಆತ್ಮಗೌರವವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಜನರು ಬಹಳಷ್ಟು ಸಲ ತಮ್ಮದೇ ಸಾಧನೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅತಿಶಯವಾದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ. ಇದು ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ದತ್ತಾಂಶವನ್ನು ಹಾಳು ಮಾಡುತ್ತದೆ.

ಇಲ್ಲಿ ಬೂಮೆಯಿಸ್ಟರ್ ಅವರನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸದೇ ಇರಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ:

> 'ಆದ್ದರಿಂದ ಇದು ಗಣನೀಯವಾದ ವೈಯಕ್ತಿಕ ನಿರಾಶೆಯೊಂದಿಗೆ ಆತ್ಮಗೌರವ ಚಳವಳಿಗೆ ಇರುವ ಉತ್ಸಾಹಭರಿತ ವಾದಗಳು ಅತಿಕಲ್ಪನೆಯಿಂದ ಹಿಡಿದು ನಿಷ್ಪ್ರಯೋಜಕ ಮಾತುಗಳವರೆಗೂ ಇವೆ ಎಂದು ನಾನು ಹೇಳಲೇಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಆತ್ಮಗೌರವದ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಸಣ್ಣವು, ಮಿತಿಯುಳ್ಳವು ಅಲ್ಲದೇ ಅವು ಎಲ್ಲವೂ ಒಳ್ಳೆಯವು ಅಲ್ಲ. ಹೌದು, ಅಲ್ಲಿ ಇಲ್ಲಿ ಕೆಲವೊಂದು ಜನರು ತಮ್ಮ ಆತ್ಮಗೌರವವು ತೀರಾ ಕೆಳಮಟ್ಟದಲ್ಲಿರುವುದರಿಂದ ದುಸ್ಥಿತಿಗೆ ಒಳಗಾಗುತ್ತಾರೆ, ಆದರೆ ಮತ್ತೆ ಇನ್ನೂ ಕೆಲವರು, ತಮ್ಮ ಅತಿಯಾದ ಆತ್ಮಗೌರವದಿಂದಾಗಿ ದುಸ್ಥಿತಿಗೆ ಒಳಗಾಗುತ್ತಾರೆ. ಅಲ್ಲದೇ ಆಶ್ಚರ್ಯವೆನಿಸುವಂತೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಲ ಆತ್ಮಗೌರವವು ಅಂಥ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನೇನೂ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ.

ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ನಾವೆಲ್ಲರೂ ಒಬ್ಬರಿಗೊಬ್ಬರು ಸ್ವಲ್ಪ ಒಳ್ಳೆಯವರಾಗಲು ಸಾಧ್ಯವಾದರೆ, ಪ್ರಪಂಚವು ಒಂದು ಉತ್ತಮ ಸ್ಥಳವಾಗಬಹುದು ಎಂದು ನಾನು ಭಾವಿಸುತ್ತೇನೆ. ಆದರೆ ಅದು ಕಷ್ಟ: ನಾವೆಲ್ಲರೂ ನಮ್ಮನ್ನು ಬದಲಾಯಿಕೊಳ್ಳಲು ನಮ್ಮನ್ನು ನಾವು ಶಿಸ್ತುಬದ್ಧಗೊಳಿಸಬೇಕು. ಆದರೆ, ಇದಕ್ಕೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ ಆತ್ಮಗೌರವದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು ಶ್ರಮದ ಕೆಲಸವಾದ ನಮ್ಮ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಬದಲಿಗೆ, ಕೇವಲ ನಾವೆಲ್ಲರೂ ಒಳ್ಳೆಯವರೇ ಎಂದು ಭಾವಿಸುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಆದರೆ, ಅದು ಜಗತ್ತನ್ನೇನೂ ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸುವುದಿಲ್ಲ.'



ನೀವು ಇಂದು ಆತ್ಮಗೌರವದ ಗುಳ್ಳೆಯು ಒಡೆದು ಹೋಯಿತೆಂದು ಹೇಳಬಹುದು. ಸಂಶೋಧನೆಗಳಿಂದ ತಿಳಿದು ಬಂದಂತೆ, ಆತ್ಮಗೌರವಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಚಳವಳಿ ಮತ್ತು ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಲ್ಲಿರುವ ಆತ್ಮಗೌರವದ ಮಟ್ಟಗಳು ಅಮೆರಿಕಾದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಾಗಿರುವಂತೆಯೇ, ಅಲ್ಲಿ ಖಿನ್ನತೆ, ಆತಂಕ ಮತ್ತು ಆತ್ಮಹತ್ಯೆಗಳೂ ಹೆಚ್ಚಾಗಿವೆ. ನಿಜವಾಗಿಯೂ, ಇಲ್ಲೇನೂ ಕಾರಣೀಭೂತ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ, ಸಹಸಂಬಂಧ ನೀವು ಎದ್ದು ಕೂತು ಗಮನಿಸುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಆತ್ಮಗೌರವವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವುದರ ಹಿಂದೆ ಮುಖ್ಯವಾದ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಸೇರಿಕೊಂಡಿವೆ! ನಾವು ಅವುಗಳನ್ನು ಹುಷಾರಾಗಿ ಬಿಡಿಸಬೇಕು. ಹೆಚ್ಚಿನ ತೀವ್ರತೆ ಮತ್ತು ಗಮನವನ್ನು ಆತ್ಮಗೌರವದ ವಿವಿಧ ಅಂಶಗಳಿಗೆ ನೀಡಿದ್ದು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳಿಗೆ ಹಲವಾರು ಮುಖ್ಯ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡಿವೆ. ಅವುಗಳನ್ನು ಈ ಕೆಳಗೆ ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ನೀಡಲಾಗಿದೆ:

- ಆತ್ಮಗೌರವದ ಬುನಾದಿಯಾದ ನಿಜವಾದ ಕೌಶಲ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವತ್ತ ಸಾಕಷ್ಟು ಗಮನ ನೀಡದೇ, ಆತ್ಮಗೌರವ ಚಳವಳಿಯು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು, 'ತಮ್ಮ ಬಗ್ಗೆ ತಾವು ಒಳ್ಳೆಯ ಭಾವವನ್ನು ತಾಳುವಲ್ಲಿ' ಪ್ರಾಧಾನ್ಯತೆ ನೀಡುತ್ತದೆ.
- **ಆತ್ಮಗೌರವದ ಅನ್ವೇಷಣೆ**ಯಿಂದ ವಸ್ತುತಃ ಹೆಚ್ಚಿನ ಆತ್ಮಗೌರವವನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸಬೇಕು. ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಆತ್ಮಗೌರವವನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುವುದು ಆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಆತಂಕವನ್ನು ತಾತ್ಕಾಲಿಕವಾಗಿ ಕಡಿಮೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ತನ್ನ ಆತ್ಮಗೌರವವನ್ನು ಕಾಪಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ, ನಿರ್ವಹಿಸುವ ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಕೆಲಸವನ್ನು ತಾನೇ ಕೈಗೆತ್ತಿಕೊಂಡಾಗ ಅದು ಆತಂಕವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತದೆ. ಇದು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಮನುಷ್ಯರೆಲ್ಲರ ಬಗೆಗಿನ ಸ್ವತಃಸಿದ್ಧ ವಿಷಯ; ನಾವೆಲ್ಲರೂ ನಮ್ಮ ಮನಃಶಾಂತಿಯನ್ನು ಕೆಡಿಸಿಕೊಂಡು ನಮ್ಮ ಆತ್ಮಗೌರವವನ್ನು ಬೆಂಬತ್ತಿ ಹೋಗುತ್ತೇವೆ!
- ಆತ್ಮಗೌರವದ ಯಶಸ್ವೀ ಅನ್ವೇಷಣೆಯು ಆತಂಕ ಮತ್ತು ಇತರೆ ಋಣಾತ್ಮಕ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡುತ್ತವೆ. ಆದರೆ, ಎಷ್ಟೋ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಆತ್ಮಗೌರವವೆನ್ನುವುದು ಒಂದು

ಕೊರತೆಯ ಸಂಪನ್ಮೂಲವಾಗಿಬಿಡಬಹುದು, ಅದು ಬೇರೆಯವರನ್ನು ಹತ್ತಿಕ್ಕಿದಾಗ ಮಾತ್ರ ಸಿಗುವಂಥದ್ದಾಗಿಬಿಡಬಹುದು. ಆದ್ದರಿಂದ ಹಲವಾರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ, ಆತ್ಮಗೌರವದ ಅನ್ವೇಷಣೆಯಲ್ಲಿನ ಸೋಲು, ಅವರಲ್ಲಿ ದುಃಖ, ಕೋಪ ಮತ್ತು ಅವಮಾನದ ಹೆಚ್ಚಳಕ್ಕೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ.
- ಸೋಲಿನಿಂದ ಆತ್ಮಗೌರವಕ್ಕೆ ಧಕ್ಕೆಯುಂಟಾಗಿದ್ದು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಆತ್ಮಗೌರವವು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಯ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿರುವುದರಿಂದ, ಅಂಥ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಯಶಸ್ಸನ್ನು ಪಡೆಯುವಲ್ಲಿ ಅತಿಯಾದ ಒತ್ತಡವನ್ನು ಅನುಭವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇದು ಕಲಿಯಲು ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ.
- ಆತ್ಮಗೌರವವೇ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗುರಿಯಾದರೆ, ಅವರು ಋಣಾತ್ಮಕ ಘಟನೆಗಳು, ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿ ತನ್ನ ಇಡೀ ಯೋಗ್ಯತೆಯನ್ನು ಬಿಂಬಿಸುತ್ತವೆಂದು ಅತಿಯಾಗಿ ಸಾಮಾನ್ಯೀಕರಣಗೊಳಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿರುತ್ತದೆ. ಇದು ಖಿನ್ನತೆಗೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಡಬಹುದು.

ಈ ಎಲ್ಲ ನಿಂದನಾತ್ಮಕ ಅಂಶಗಳಲ್ಲಿ, ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ, ಜೆನಿಫರ್ ಕ್ರೋಕರ್ ಅವರು ಹುಟ್ಟುಹಾಕಿದ 'ಆತ್ಮಗೌರವದ ದುಬಾರಿ ಅನ್ವೇಷಣೆ' (costly pursuit of self-esteem) ಎಂಬ ಪದಪುಂಜವು ಬಹುಶಃ ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಲು ತುಂಬಾ ಆಸಕ್ತಿಕರವಾಗಿದೆ. ಅವರು ತಮ್ಮ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳ ಜೊತೆ ಸೇರಿ, ಆತ್ಮಗೌರವದ ಗುರಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದರ ಪರಿಣಾಮದ ಮೇಲೆ ಗಮನಹರಿಸಿ, ಇಡೀ ಆತ್ಮಗೌರವ ಚಳವಳಿಯ ಆಳವಾದ ಮತ್ತು ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾದ ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ಅಗಾಧವಾದ ಕೊಡುಗೆ ನೀಡಿದ್ದಾರೆ. ಕ್ರೋಕರ್ ಹೇಳುವಂತೆ ಆತ್ಮ ಗೌರವ ಅಥವ ಸ್ವಾಭಿಮಾನವು ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸ್ವಾಸ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ಅತ್ಯಗತ್ಯವಾಗಿ ಬೇಕಾದ ಆವಶ್ಯಕತೆಯೇನಲ್ಲ, ಆದರೆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ಸಂಬಂಧಿತತೆ ಮತ್ತು ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಗಳು ಅತ್ಯಾವಶ್ಯಕವಾಗಿ ಬೇಕು. ಹಾಗಿದ್ದರೂ, ಬಹಳ ಜನರಿಗೆ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಆತ್ಮಗೌರವವು ಬಹಳ ಸಲ ಒಂದು ಗುರಿಯಾಗಿಬಿಡುತ್ತದೆ, ಹಾಗು ಇದು ಉದ್ದೇಶಿಸಿರದ ಮತ್ತು ಬಯಸಿರದ ಪರಿಣಾಮಗಳಿಗೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಅಂಥ ಗುರಿಗಳು ನಮ್ಮ ಅಂತರ್‌ವ್ಯಕ್ತಿ ಸಂಬಂಧಗಳ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಬಹುದು ಹಾಗು ಅವು ಪರಸ್ಪರ ಬೆಂಬಲ ನೀಡಲು ಸಾಧ್ಯವೇ ಎಂದು ಅನ್ನಿಸತೊಡಗುತ್ತದೆ. ಅಧ್ಯಯನಗಳ ಪ್ರಕಾರ ಆತ್ಮಗೌರವದ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಜನ ತಮ್ಮತನಕ್ಕೆ ತೊಂದರೆಯಾಗಬಹುದೆಂದು ಬೇರೆಯವರನ್ನು ದೂರುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿರುತ್ತದೆ. ಹಾಗೆ, ಬೇರೆಯವರನ್ನು ದೂರುವಾಗ ತಮ್ಮ ಆತ್ಮಗೌರವವನ್ನು ಕಾಯ್ದುಕೊಳ್ಳುವುದು, ಸಂಬಂಧಗಳ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಒಳ್ಳೆಯದೇನಲ್ಲ. ಇನ್ನೊಂದು ಸೂಚ್ಯ ಹೊಳಹು ಏನೆಂದರೆ ಈಗಾಗಲೇ ಹೆಚ್ಚಿನ ಆತ್ಮಗೌರವ ಇರುವವರು ಪ್ರಾಬಲ್ಯ ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ ಆತ್ಮಗೌರವವನ್ನು ಅರಸುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ, ಅದೇ ಕಡಿಮೆ ಆತ್ಮಗೌರವವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಜನರು ಅದನ್ನು ಬೇರೆಯವರಿಂದ ಸ್ವೀಕೃತರಾಗುವುದರ ಮೂಲಕ ಅರಸುತ್ತಾರೆ.

ಈ ಎಲ್ಲ ಅಂಶಗಳು ಅಧ್ಯಾಯ 8ರಲ್ಲಿ ಹೊಗಳಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಇರುವ ಭಾಗವನ್ನು ನೆನಪಿಸಬಹುದು. ಹೌದು, ಈ ಎರಡೂ ವಿಚಾರಗಳು ಒಂದಕ್ಕೊಂದು ಬಲವಾಗಿ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ ಹಾಗು ಇಲ್ಲಿಯೇ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಪಾತ್ರವಿರುವುದು. ವಯಸ್ಕರೊಬ್ಬರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೊಬ್ಬಳು/ನು ಮಾಡಿರುವ ಕೆಲಸಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ, ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವವನ್ನು ಅಥವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೊಗಳಿದಾಗ (ಈ ಎರಡೂ ಸ್ಥಿರವೆಂದು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಂಡು), ಭವಿಷ್ಯದಲ್ಲಿ ಅವಳು/ನು ತನ್ನನ್ನು ತಾನೇ ಕೇಳಿಕೊಳ್ಳಲು

ಈ ರೀತಿ ಆರಂಭಿಸುತ್ತಾಳೆ/ನೆ: ನಾನು ಜಾಣಳೇ/ನೇ? ನಾನು ಗೆದ್ದಿದ್ದೇನಾ? ಸೋತಿದ್ದೇನಾ? ಅದರ ಬದಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೇನಾದರೂ (ಬೂಮೆಯಿಸ್ಟರ್‌ರವರ ಪದಗಳಲ್ಲಿ) 'ತಮ್ಮ ಪ್ರತಿಭೆ ಮತ್ತು ಸಾಧನೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಒಂದು ಸಮಚಿತ್ತ, ನಿಖರ ಗುರುತಿಸುವಿಕೆ' ಇದ್ದರೆ ಅವರು ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ಹೀಗೆ ಕೇಳಬಹುದು: ನಾನೇನಾಗಬೇಕೆಂದು ಬಯಸುತ್ತೇನೆ? ನಾನೇನು ಕಲಿಯಬೇಕೆಂದು ಬಯಸುತ್ತೇನೆ? ನನ್ನ ಬಗ್ಗೆ ನಾನೇನನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಬಯಸುತ್ತೇನೆ? ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ, ಇದು ಕೆಲವು ಪುಟಗಳ ಹಿಂದೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸೋಲು ಮತ್ತು ಹಿನ್ನಡೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಿದ ರೀತಿಗೆ ಹೋಲುತ್ತದೆ. ಅಲ್ಲಿ ಕೂಡ ಕೆಲವು ನಂಬಿಕೆಗಳು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಮುಂದಿನ ಬಾರಿ ಹೇಗೆ ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸಕೊಳ್ಳಬೇಕೆನ್ನುವ ಸೂಚನೆಗಿಂತ ಇದನ್ನೊಂದು ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯೆಂಬಂತೆ ನೋಡುತ್ತಾರೆಂದು ನಾವು ಗಮನಿಸಿದೆವು. ಇಲ್ಲಿ ಆತ್ಮಗೌರವದ ಜೊತೆಗಿನ ಸಂಬಂಧವು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿತ್ತು.

ಕೊನೆಯದಾಗಿ

ಈ ಅಧ್ಯಾಯದುದ್ದಕ್ಕೂ ಹಾಸು ಹೊಕ್ಕಾಗಿರುವ ವಿಷಯವೆಂದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಆರೋಗ್ಯ ಮತ್ತು ಪಕ್ವತೆ. ನಾವು ಹರಿವು ಮತ್ತು ಆನಂದ, ಆತಂಕ ಮತ್ತು ಒತ್ತಡ, ಭಾವ ನಿಯಂತ್ರಣ ಮತ್ತು ಆತ್ಮಗೌರವ, ಮುಂತಾದ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸಿದ್ದೇವೆ. ನಾವು ಹಾಗೆ ಕರೆಯಬಹುದಾದರೆ ಇನ್ನೊಂದು 'ಭಾವ'ವಿದೆ. ಅದು ತೃಪ್ತಿ, ಇದು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನ ಸಾಹಿತ್ಯದಲ್ಲಿ ಇತ್ತೀಚೆಗಷ್ಟೇ ಪ್ರಚಲಿತವಾಗಿರುವ ವಿಚಾರ. ಆಂತರಿಕ ತೃಪ್ತಿಯ ವಿಚಾರವು 'ಸಂತೋಷ'ವೆಂದು ನಾವು ಯೋಚಿಸುತ್ತಿದ್ದ ರೀತಿಗಿಂತ ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾಗಿ ಭಿನ್ನವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಬೌದ್ಧ ಧರ್ಮದಂತಹ ಪ್ರಾಚೀನ ಆಧ್ಯಾತ್ಮ ಮತ್ತು ತತ್ತ್ವಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳಲ್ಲಿ, ಆತ್ಮದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಬಲಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರಿಂದ ತೃಪ್ತಿ ಬರುವುದಿಲ್ಲ ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ. ಬಹುಶಃ, ವಿರೋಧಾಭಾಸವೆನಿಸುವಂತೆ, ಬಲವಾದ ಆತ್ಮದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ನಿಜವಾಗಿಯೂ ದುರ್ಬಲವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಅದು ಯಾವಾಗಲೂ ಭೀತಿಯ ನೆರಳಲ್ಲಿದ್ದು, ಸದಾ ರಕ್ಷಣೆಯ ಆವಶ್ಯಕತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಅದು ಯಾವಾಗಲೂ ಬಾಹ್ಯ ಸ್ಥಿತಿಗಳನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿ ಅದರ ಹಂಗಿನಲ್ಲೇ ಇರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಕೆಲವೊಂದು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು, ಅದರಲ್ಲೂ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ರೋಜ಼ರ್, ಈ ತಾತ್ವಿಕ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಗೆ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ತರುತ್ತಿದ್ದಾರೆ.

ಕ್ರೋಕೆರ್, ಡೆಸಿ ಮತ್ತಿತರ ಹಲವಾರು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು, ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಸ್ವಾಸ್ಥ್ಯದ ಮೂಲವಿರುವುದು ಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ಸಂಬಂಧಿತತೆ ಮತ್ತು ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಈ ಮೂರು ಮುಖ್ಯ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಎಂದು ನಂಬಿರುತ್ತಾರೆ. ಆಸಕ್ತಿಕರವೆಂಬಂತೆ, ಈ ಮೂರೂ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳೂ ಈ 'ನಾನು' ಎನ್ನುವ ಒಂದು ಬಲವಾದ ಅರಿವಿನ ಅಧೀನವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಅಂದರೆ ಇಂಥಿಂಥದ್ದನ್ನು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಬಲ್ಲ ಈ 'ನಾನು', ಬೇರೆಯವರಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಈ 'ನಾನು', ತನ್ನ ಜೀವನದ ನಿಯಂತ್ರಣದಲ್ಲಿರುವ ಈ 'ನಾನು'. ಹಾಗಾದರೆ, ಈ ವಿಚಾರವು ಶತಮಾನಗಳಿಗೂ ಹೆಚ್ಚು ಕಾಲದಿಂದ ತತ್ತ್ವಜ್ಞಾನಿಗಳಿಂದ ವಿವರಿಸಿಕೊಂಡು ಬಂದಿರುವ 'ನಿಜ' ತೃಪ್ತಿಗೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿದೆಯೆ? ಕ್ರೋಕೆರ್ ಹೇಳುವುದನ್ನು ಕೇಳಿದರೆ ಅದು ಹೌದೆನಿಸುತ್ತದೆ. '. . . . ಅಂಥ ಗುರಿಗಳು (ಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ಸಂಬಂಧಿತತೆ ಅಥವ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದುವ) ತಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು ಸ್ವಯಂನಿಂದ ಬೇರೆಡೆಗೆ ಬದಲಾಯಿಸುವುದಿಲ್ಲ.

ಅದರ ಬದಲಿಗೆ, ಸ್ವಯಂಗಾಗಿ ಏನನ್ನೋ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವುದರ ಮೇಲೆಯೆ ಗಮನವಿಟ್ಟಿರುತ್ತವೆ. ಭಯ, ಆತಂಕಗಳ ಹೊರತಾಗಿಯೂ ಮುಂದೆ ಸಾಗಲು ಜನರನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸುವ ಬದಲು, ಭಯ ಆತಂಕಗಳನ್ನು ಹುಟ್ಟಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿರುತ್ತವೆ.'

ಈ ಅತಿಯಾದ ಸ್ವಾರ್ಥದ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ದುಷ್ಪರಿಣಾಮಗಳು ನಾವು ನಮ್ಮನ್ನು ಮತ್ತು ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಹತ್ತಿರದಿಂದ ಗಮನಿಸಿದಾಗ ಎದ್ದು ಕಾಣುತ್ತವೆ. ಕ್ರೋಕರ್ ಅವರ ಪ್ರಕಾರ, '. . . . ಜನರು ಆತ್ಮಗೌರವವನ್ನು ಅರಸುತ್ತಾ ತಾವು ಏನಾಗಬೇಕಿತ್ತೋ ಆ ನಂಬಿಕೆಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ ಅಥವ ಅವರ ಯೋಗ್ಯತೆ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಕ್ಕಾಗಿ ಮಾಡಬೇಕಾದುದನ್ನು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ಗೆದ್ದಾಗ ಈ ಅರಸುವಿಕೆಗೆ ತಾತ್ಕಾಲಿಕ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಯೋಜನಗಳು ಸಿಗುತ್ತವೆ, ಆದರೆ ಸೋತಾಗ ಭಾರೀ ಬೆಲೆ ತೆರೆಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.' ಕ್ರೋಕರ್ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು ಇದಕ್ಕೆ ಪರ್ಯಾಯವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ಸಮನ್ವಿತ (inclusive) ಗುರಿಗಳನ್ನು ಹೊಂದುವ ಯೋಚನೆಯನ್ನು ಮುಂದಿಡುತ್ತಾರೆ. ಅಂದರೆ ಇದು ಬೇರೆಯವರ ಆವಶ್ಯಕತೆಗಳು ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ಆವಶ್ಯಕತೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. ಈ ಯೋಚನೆಯು ಮಿಕ್ಕವರೆಲ್ಲರನ್ನೂ ಮೀರಿದ ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಏಳಿತಿಗಾಗಿ ಒತ್ತು ಕೊಡುವ ಪ್ರಸ್ತುತ ಶಿಕ್ಷಣ ಪದ್ಧತಿಯ ಮುಂದೆ ವಿರೋಧಾಭಾಸವೆನಿಸುತ್ತದೆ.

ತತ್ತ್ವಜ್ಞಾನಿ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣತಜ್ಞರಾದ ದಿವಂಗತ ಜೆ. ಕೃಷ್ಣಮೂರ್ತಿಯವರು ತಮ್ಮ ಕಾಮೆಂಟರೀಸ್ ಆನ್ ಲಿವಿಂಗ್ (ಮೊದಲ ಸರಣಿ)ನಲ್ಲಿ ಬರೆಯುತ್ತಾರೆ:

"ನಿಮಗೆ ನಿಮ್ಮ ಬಗ್ಗೆಯೇ ಕೆಲವೊಂದು ಅಂದಾಜು ಇದೆ, ಅಲ್ವೇ?

ನಾವೆಲ್ಲರೂ ನಮ್ಮನ್ನು ಬೇರೆಬೇರೆ ಮಟ್ಟಗಳಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ ಹಾಗು ಈ ಎತ್ತರಗಳಿಂದ ನಾವು ನಿರಂತರ ಬೀಳುತ್ತಿರುತ್ತೇವೆ. ಈ ಬೀಳುಗಳಿಂದಲೇ ನಾವು ಅವಮಾನಿತರಾಗಿರುವುದು. ಆತ್ಮಗೌರವವು ನಮ್ಮ ಈ ಅವಮಾನ ಮತ್ತು ಬೀಳುವಿಕೆಗೆ ಕಾರಣ. ನಮಗೆ ಅರ್ಥವಾಗಬೇಕಾಗಿರುವುದು ಈ ಆತ್ಮಗೌರವವೇ ಹೊರತು ಬೀಳುವಿಕೆಯಲ್ಲ. ನೀವು ಕುಳಿತುಕೊಂಡಿರುವುದು ಪೀಠದಲ್ಲಲ್ಲವಾದರೆ, ಆಗ ಯಾವುದೇ ಬೀಳುವಿಕೆ ಹೇಗೆ ಸಾಧ್ಯ? . . . . ನಿಮ್ಮನ್ನು ನೀವು ಆತ್ಮಗೌರವ, ಮಾನವ ಪ್ರತಿಷ್ಠೆ, ಆದರ್ಶ, ಮೊದಲಾದ, ಪೀಠದ ಮೇಲೆ ಕೂರಿಸಿಕೊಂಡದ್ದು ಏಕೆ? ಇದನ್ನು ನೀವು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಹುದಾದರೆ ನಿಮಗೆ ಹಿಂದೆ ನಡೆದುದರ ಬಗ್ಗೆ ಯಾವುದೇ ಅವಮಾನವಿರುವುದಿಲ್ಲ; ಅದು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಹೋಗಿರುತ್ತದೆ. ಆ ಪೀಠವಿಲ್ಲದೇ, ನೀವೇನೋ ಅದೇ ಆಗಿರುತ್ತೀರಿ. ನೀವು ಕೆಳಗೆ ಮೇಲೆ ನೋಡುವಂತೆ ಮಾಡುವ ಆ ಎತ್ತರದ ಪೀಠವೇ ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೆ, ಆಗ ನೀವು ಏನನ್ನು ಯಾವಾಗಲೂ ದೂರವಾಗಿಸಿದ್ದೀರೋ ಅದೇ ಆಗಿರುತ್ತೀರಿ. ನೀವೇನೋ ಅದನ್ನು ದೂರವಾಗಿಸುವುದು, ಗೊಂದಲ ಮತ್ತು ವೈಷಮ್ಯವನ್ನೂ, ಅವಮಾನ ಮತ್ತು ಅಸಮಾಧಾನವನ್ನೂ ಹುಟ್ಟು ಹಾಕುತ್ತದೆ. ನೀವು ನನಗಾಗಲೀ ಅಥವ ಬೇರೆಯವರಿಗಾಗಲೀ ನೀವೇನು ಎಂದು ಹೇಳಬೇಕಾಗಿಲ್ಲ, ಆದರೆ ನೀವೇನೆಂದು ನಿಮಗೆ ಅರಿವಿರಲಿ. ಅದೇನೇ ಇರಲಿ, ಹಿತವಾದದ್ದೊ ಅಹಿತವಾದದ್ದೋ ಅದನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸದೆ ಅಥವ ವಿರೋಧಿಸದೇ ಅದರೊಂದಿಗೆ ಬದುಕಿ."

ನಾವು ಮಾಡುವ ಪ್ರತಿಯೊಂದರ ಮೂಲಾಧಾರ ನಾವು ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರೂ ಒಂದು ಪ್ರತ್ಯೇಕ, ಶಾಶ್ವತ ಮತ್ತು ನಿಜವಾದ ಸ್ವಯಂ ಆಗಿದ್ದೇವೆ ಎಂಬ ಬಲವಾದ ಊಹೆ. ಈ ಊಹೆಯು ಅದೆಷ್ಟು ಸಹಜವಾಗಿದೆಯೆಂದರೆ, ಅದನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸುವುದನ್ನು ಅಮೂರ್ತ ತತ್ತ್ವಶಾಸ್ತ್ರದ ಕ್ಷೇತ್ರವೆಂದು

ನೋಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ತರಗತಿಯೊಳಗೆ ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ನಡುವೆ ಒಂದು ಸಂಭಾಷಣೆಯ ಭಾಗವಾಗಿ ಖಂಡಿತವಾಗಿ ನಡೆಯಬಲ್ಲಂಥದ್ದಲ್ಲವೆಂದೂ ನೋಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೂ ಇತ್ತೀಚಿನ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ, ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಸ್ವಯಂ (self) ಅನ್ನುವುದರ ಸತ್ಯತೆಯನ್ನೇ ಹೆಚ್ಚುಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಶ್ನಿಸತೊಡಗಿದ್ದಾರೆ. ಮಿದುಳು ಮತ್ತು ಜೀವವಿಜ್ಞಾನದ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಸ್ವಯಂ ಎಂಬುವುದು ಎಲ್ಲಿ ಇರುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದಕ್ಕೊಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಜಾಗವಿಲ್ಲವೆನಿಸುತ್ತದೆ. ಪ್ರಸ್ತುತ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಸ್ವಯಂ ಎಂಬುವುದನ್ನು ಕ್ಷಣಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ನರಮಂಡಲಗಳ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಿಂದ ಸೃಷ್ಟಿಯಾದ ಒಂದು ಕಲ್ಪನೆ ಎಂದು ಕರೆಯುತ್ತಾರೆ.

ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಆರೋಗ್ಯವನ್ನು ಕುರಿತ ಈ ಹೊಳಹುಗಳ ಬಗ್ಗೆ, ಮತ್ತು ಸಾಧ್ಯವಿರುವ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಕಲಿಯುವುದು ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿರುವ ಪರಾಮರ್ಶನ ಕೃತಿ ಮತ್ತು ಗ್ರಂಥ ಸೂಚಿಯಲ್ಲಿ, ಈ ವಿಚಾರಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಹಲವಾರು ಸಾಹಿತ್ಯದ ಮೂಲಗಳ ವಿವರವನ್ನು ನೀಡಿದ್ದೇನೆ. ಅದಕ್ಕಿಂತ ಉತ್ತಮ ವಿಚಾರವೆಂದರೆ, ನಮ್ಮ ಈ ಸದ್ಯದ ಯೋಚನೆಗಳನ್ನು ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಡನೆ, ಅದರಲ್ಲೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ದೊಡ್ಡ ಮಕ್ಕಳೊಡನೆ ಮುಕ್ತ ಚರ್ಚೆಗಳ ಮೂಲಕ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ತಮ್ಮ 'ಸ್ವಸ್ವರೂಪ' (identity) ವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಲು ತೊಡಗುತ್ತಿರುವ ಸಮಯವಾಗಿ ಹದಿಹರೆಯವು ಪ್ರಚಲಿತವಾಗಿದೆ. ಅಲ್ಲದೇ, ನೈಜ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಭದ್ರತೆ ಬರುವುದು ಯಾವುದೇ 'ಸ್ವಸ್ವರೂಪ' ಇಲ್ಲದಿದ್ದಾಗಲೇ ಎಂಬ ಕುತೂಹಲಕಾರಿ ವಿಷಯದೊಂದಿಗೆ ಜಿದ್ದಾಜಿದ್ದಿಗೆ ಬೀಳುವುದೂ ಇದೇ ಸಮಯವಾಗಿರಬಹುದು! ಈ ಪುಸ್ತಕದ ಕೊನೆಯ ಅಧ್ಯಾಯವು ಹದಿಹರೆಯದವರು ಹಾಗು ಅವರು ಮುಂದಿಡುವ ಹಲವಾರು ಸವಾಲುಗಳು, ಅದರೊಂದಿಗೆ, ಅಷ್ಟೇ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯವಾಗಿರುವ ಇನ್ನೊಂದು ವಿಷಯವೆಂದರೆ, ಹಿರಿಯರಾಗಿ ನಾವು, ಅವರ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಅವರೊಡನೆ ಸೇರಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಂಭ್ರಮದ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಪಡೆಯಬೇಕು. ಅದರೊಂದಿಗೆ, ಮಾನವನ ಇರುವಿಕೆಯ ಕುರಿತಾದ ಗಹನವಾದ ಹಾಗು ತುಂಬಾ ಮೂಲಭೂತ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಅವರೊಡನೆ ಚರ್ಚಿಸಬೇಕು.